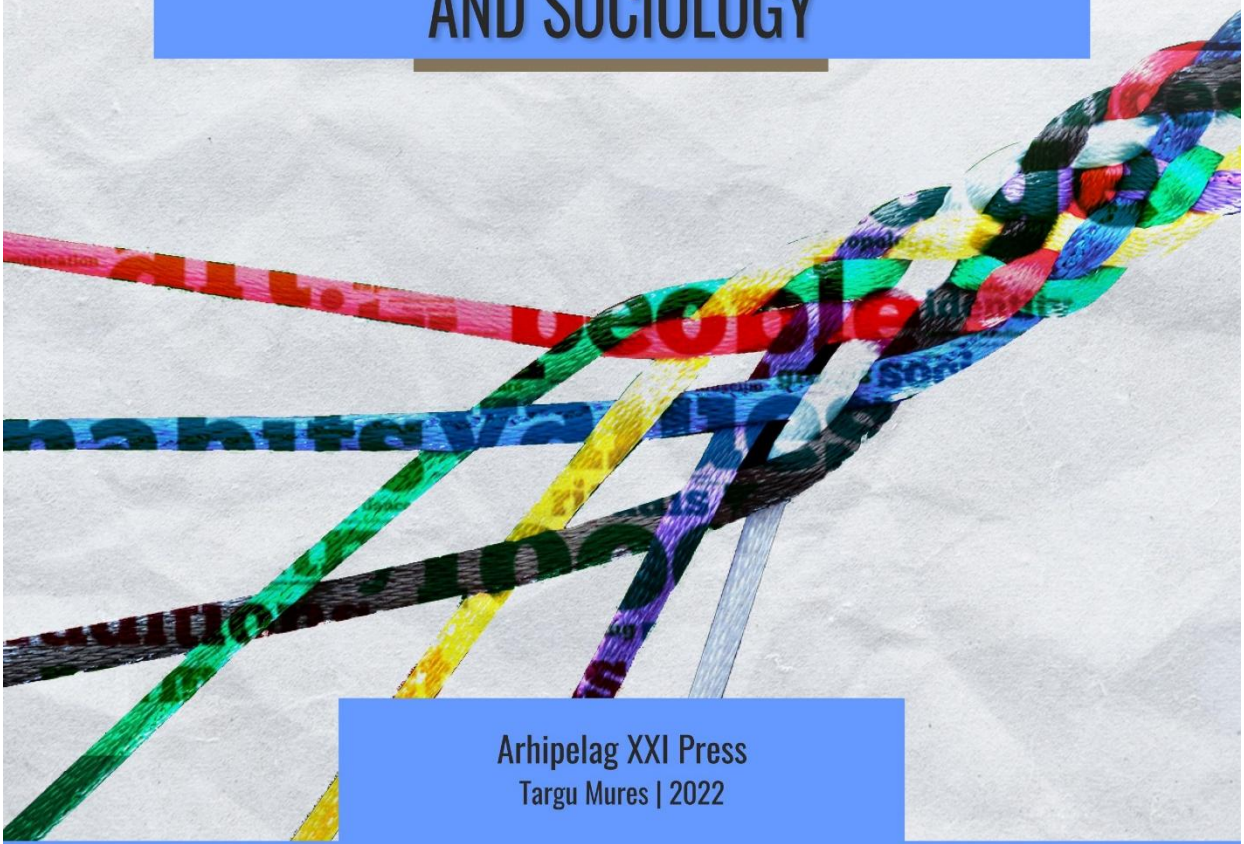
Iulian Boldea
(Editor)

CULTURE IN GLOBALIZATION: IDENTITIES AND NATIONS CONNECTED

COMMUNICATION, JOURNALISM, EDUCATION SCIENCES, PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY



Arhipelag XXI Press
Targu Mures | 2022

Date: 21-22 May 2022

Location: „DIMITRIE CANTEMIR" University, Tîrgu Mureș

CULTURE IN GLOBALIZATION: IDENTITIES AND NATIONS CONNECTED

Section: Communication, Journalism, Education Sciences, Psychology and Sociology

ISBN: 978-606-93691-3-5

Edited by: The Alpha Institute for Multicultural Studies Moldovei Street, 8 540522, Tîrgu Mureș, România
Tel./fax: +40-744-511546
Published by: "Arhipelag XXI" Press,
Tîrgu Mureş, 2022 Tîrgu Mureş, România
Email: tehnoredactare.gidni@gmail.com

CUPRINS

LEARNING ON THE GLOBALIZED VERTICAL MERITOLOGICAL COMPETITION 7
Tatiana Callo 7
Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 7
PSYCHOLOGICAL TESTS-SOURCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS KNOWLEDGE AND SELF-KNOWLEDGE. SELF-APPRECIATION SCALE 15
Adela Popescu 15
Prof., PhD, ,,Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Moldova 15
BOOK MARKET 21
Odette Arhip, Cristian Arhip 21
Prof., PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy ,,Gr. T. Popa" Iași,
Assist. PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy ,,Gr. T. Popa" Iași . 21
STATISTICAL EXPERIMENTAL RESULTS REGARDING THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS AT THE CONSTATATION STAGE 32
Aliona Afanas 32
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 32
EVALUATOR AND DECISION IN THE CONTEXT OF ETHICAL PEDAGOGY 52
Aliona Paniş 52
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 52
QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESSES IN A POST- PANDEMIC CONTEXT 58
Remus Chină 58
Assoc. Prof., PhD, ,,Dimitrie Cantemir" University, Bucharest 58
REFUSAL OF VERBAL COMMUNICATION IN SCHOOL. ETIOLOGY AND CONDUCT 66
Larisa-Ileana Casangiu 66
Assoc. Prof., PhD, ,,Ovidius" University of Constanța 66
VARIOUS APPROACHES TO THE USE OF VIDEO MATERIALS IN ESP CLASSES 73
Laura Ioana Leon 73
Assoc. Prof. PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași 73
THE TERMINOLOGY OF ANGLICISMS IN THE ROMANIAN MEDIATIC LANGUAGE 80
Mihaela Mureșan 80
Assoc. Prof., PhD, ,,Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 80

THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ACTIVITIES INVOLVING CHILDREN DIAGNOSED WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER 84
Victoria Maximciuc 84
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences 84
WHEN ANY JOURNALIST USED TO CARRY A DETECTIVE LENS IN HIS POCKET 91
Fănel Teodorașcu 91
Assoc. Prof., PhD, "Danubius" University of Galaţi 91
FAKE NEWS AND THE NEED OF MEDIA AND INFORMATION EDUCATION 102
Luminița Mihaela Drăghicescu, Ana-Maria Suduc, Ioana Stăncescu 102
Assoc. Prof., PhD, „Valahia" University of Târgoviște, Assoc. Prof., PhD, „Valahia" University of Târgoviște, Lecturer, PhD, „Valahia" University of Târgoviște 102
THE PSYCHOLOGICAL WAR AS AN ENDLESS TRAUMA. THE FAILURE OF MEDIA'S RESPONSIBILITY IN UKRAINE'S WAR WITH RUSSIA 112
Lia Lucia Epure, Adrian Păcurar 112
Assoc. Prof., PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad, Lecturer, PhD, ,,Vasile Goldiş" Western University of Arad 112
JOHN DEWEY'S PEDAGOGICAL CONCEPTS AND ASPECTS OF THE ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM 118
Mihaela Badea, Gina-Florentina Tudorache 118
Assoc. Prof., PhD, ,,Petroleum-Gas" University of Ploiești, PhD, ,,Petroleum-Gas" University of Ploiești. 118
THE FIELD OF EDUCATION IN FRANCE 125
Maria Alexandrescu, Mihaela Grasu, Loredana-Aurelia Alexandrescu 125
Assoc. Prof., PhD, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, PhD Student, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 125
THE STRESS: EXPLANATORY MODELS AND COPING STRATEGIES 132
Raisa Cerlat 132
Lecturer, PhD, State University of Moldova 132
THE IMPORTANCE OF EMOTION MANAGEMENT IN EFFECTIVE PSYCHOSOCIAL ADAPTATION 139
Raisa Cerlat 139
Lecturer, PhD, State University of Moldova 139
WHAT TYPE OF COMMUNICATION IS MORE EFFECTIVE: EVIDENCE-BASED OR EMOTION-BASED? 146
Brîndușa Maria Popa 146
Lecturer, PhD,"Carol I" National Defence University, Bucharest 146
PRESS RELEASE AND NEWS RELEASE - GENRES OF PUBLIC RELATIONS COMMUNICATION 151
Melinda Izabela Achim 151
Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca, North University Centre of Baia Mare 151

TRUTH AND LOVE IN THE FIRST TWO JOHANNINE EPISTLES 158
Costel Ciulinaru 158
Lecturer, PhD, ,,Hyperion" University of Bucharest 158
THE NATURAL TOURIST POTENTIAL OF MEHEDINȚI COUNTY. CASE STUDY: PONOARE NATURAL BRIDGE OR GOD'S BRIDGE AND ITS TOURIST PROMOTION 165
Lia-Maria Cioanca 165
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca 165
VALOROZATION OF TEACHING STRATEGIES IN THE FORMATION OF COMMUNICATION COMPETENCES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS 171
Silvia Șpac 171
Lecturer, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova 171
LANGUAGE LEARNING IN EARLY EDUCATION - A PROBLEM OF EDUCATION 181
Cristina Straistari-Lungu 181
Lecturer, PhD, Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences 181
- Integrarea în lumea modernă; 185
- Dezvoltarea unei atitudini deschise și pozitive față de studiu printr-o varietate de activități. 185
- A-i învăța pe copii să vorbească în limba străină; 185
- Să îndrăgească limba, dar și procesul de învățare propriu zis. 185
PSYCHOPEDAGOGICAL STRATEGIES FOR PREVENTING ANTISOCIAL BEHAVIOR IN STUDENTS 193
Angela Cucer 193
Coordinating Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences 193
HIGHLIGHTING MULTIPLE INTELLIGENCES THROUGH THE PROJECT STRATEGY 200
Crenguța Simion 200
Scientific Researcher, Institute of Educational Sciences, Chișinău 200
THE BEAUTY OF THE GESTURE: THE CASE FOR A DIDACTIC OF THE GESTURAL 205
Oana-Alexandra Tudor (Boeangiu) 205
PhD, University of Craiova 205
LANGUAGE - AN INDICATOR OF PRESCHOOLER'S INTELLECTUAL DEVELOPMENT 210
Aurelia Iancu 210
PhD Student, ,,Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău 210
THE STRENGTH OF LITERARY SYMBOLS IN THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS 'EMOTIONAL INTELLIGENCE 214
Aurica Nicoară 214
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău 214

LEARNING ENVIRONMENTS AND SOCIO-EMOTIONAL MANAGEMENT 218
Carmen-Vasilica Bruja 218
PhD Student, ,,Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău 218
THE FAMILY - IN THE CAPTIVITY OF POST-MODERN SCREEN GOSPEL 224
George-Ștefan Silivestru 224
PhD Student, ,,Ovidius" University of Constanța 224
BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND FAMILY IMPLICATIONS 230
Elena Pătrău 230
PhD Student, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 230
ONLINE COLLABORATIVE LEARNING 235
Gabriela Buruiană 235
PhD Student, State University of Moldova 235
DIGITAL NATIVES 238
Gabriela Buruiană 238
PhD Student, State University of Moldova 238
ADULT LEARNING IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING 242
Ina Ionașcu 242
PhD Student, State University of Moldova 242
AGEISM IN ROMANIAN NURSING – SOCIO-CULTURAL INFLUENCES 250
Mihaela-Alexandra Gherman 250
PhD, post-doctoral project manager, ,,Alexandru Ioan Cuza" University of Iași 250

LEARNING ON THE GLOBALIZED VERTICAL MERITOLOGICAL COMPETITION

Tatiana Callo
Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The current learning paradigm places the student at the center of the educational universe and provides opportunities for individual and globalized learning, focusing on how the student learns and creates. Learning, in this context, is perceived as hard, complex work that needs control in order to be rewarded, because any work is ultimately rewarded. And knowledge, as a result of learning, is a "private property" of the student. The reward for this "work" of the student lies in the idea of meritology. In the new paradigm, individual and globalized learning resources can be used in a variety of ways, multiplying the effects of learning through stimulation and empowerment. One of these impulses is the meritological competition, as a concept approached from a globalized perspective, which gives validity to the learning competition as such and positivizes its affect through meritology. Competition, in this case, leads to personal merit.

Keywords: meritocracy, meritology, meritological competition, globalization, personal merit

Fenomenul meritului școlar rămâne mereu o realitate semnificativă, de interpretarea căruia depinde, în mare parte, sensul pe care îl atribuim noțiunii de învățare. Conform opiniei lui M.Manolescu, actualmente se atestă ideologia selecției bazată pe merite şcolare, de sorginte liberală şi ideologia refuzului selecției, în baza dreptului la educație, de sorginte democratică. Reuşita sau nereuşita socială sunt din ce în ce mai mult asociate cu şcoala. Școala, prin ceea ce face, promovează încrederea în meritocrație. În acelaşi timp însă accesul liber la educație generează din ce în ce mai multe semne de întrebare privind meritocrația şcolară. Desigur, meritocrația şcolară şi meritocrația socială îmbracă forme diferite, în contexte diferite [8, p. 203]. Trebuie, de asemenea, să atragem atenția că în ultimele decenii s-a accentuat discrepanța dintre învingători şi învinşi, fapt care separă oamenii. E vorba şi de atitudinea de succes şi eşec care o însoțește. Cei care au căzut în picioare au ajuns să creadă că succesul li se datorează, că e meritul lor şi cei care au pierdut sunt doar ei înşişi de vină. Dacă toți au şanse egale, câştigătorii îşi merită succesul. Aceasta este esența *idealului meritocrației* [19].

Dată fiind o dialectică a adevărului, este confirmat faptul că şcoala este instituția care valorifică potențialul şi meritele personale ale elevilor. Ea şi-a asumat acest rol, afirmă M. Manolescu [8,p. 35], pe care îl îndeplineşte mai bine sau mai puțin bine, dar şi l-a asumat. Școala a devenit, într-un fel, cea *mai mare religie a omenirii*. Dar şcoala, în societatea actuală, este supusă unor mari presiuni, din toate părțile. În aceste condiții devine vulnerabilă. Situația a devenit din ce în ce mai complexă, mai greu de gestionat, de orientat, de apreciat şi de consolidat. Realitatea actuală scoate cu pregnanță în evidență, pe de o parte, elitismul bazat pe selecție, iar, pe de altă parte, este promovată cu putere generalizarea învățământului care a condus la accesul tuturor elevilor la şcoală. Întrucât toți elevii acced progresiv la aceeaşi şcoală, reuşitele şi eşecurile lor şcolare nu mai trebuie să depindă, în principiu, de situația lor economică, ci de talentul lor şi de *meritele personale* [Apud 8, p. 35]

Este clar că, eminamente, cuvântul *meritocrație* este utilizat în zilele noastre pentru a descrie un tip de societate în care bogăția şi poziția socială sunt obținute în principal prin competiție sau prin talent şi competență demonstrate. Principalul este că o poziție învestită cu responsabilități şi prestigiu social trebuie ***dobândită***, nu moştenită sau obținută prin criterii arbitrare. Meritocrația este, de asemenea, termenul folosit pentru a descrie sau critica o societate concurențială, care acceptă decalaje inechi

tabile ale venitului, averii şi poziţiei sociale în funcţie de talent, merit, competenţă, motivaţie şi efort. ***Meritocraţia*** înseamnă puterea celor mai buni, a excelenţilor (*kratos* din gr. înseamnă *putere*), înseamnă suveranitatea meritului. ***Meritologia***, la rândul său, o plasăm în şirul noţiunilor din pedagogie, care indică obţinerea unui rezultat personal în baza meritului sau a superiorităţii personale. Gândul sau convingerea meritologică este că lumea este corectă şi că fiecare primeşte ceea ce merită. Noţiunea de *meritologie* vine etimologic din greacă: *meritus-merituos; logos – cuvânt, idee, sens, noţiune.*
Deci meritologia presupune o idee, un logos, un cuvânt despre merit [1,p.12]

Deşi se consideră că sensurile termenilor *concurenţă* şi *competiţie* sunt interschimbabile, totuşi vom prefera utilizarea termenului *competiţie* în contextele ce se referă la educaţie şi utilizarea termenului *concurenţă* în contexte cu substrat economic. Din punct de vedere funcţional, termenii îmbracă şi înţelesuri uşor nuanţate. Concurenţa implică o notă iniţial pasivă, instituţia aflată sub presiunea factorilor externi (concurenţa) fiind forţată să reacţioneze. Competiţia implică o stare activă încă de la început, iniţiativă şi chiar combativitate. Cei doi termeni, aparţinând aceluiaşi câmp semantic, por fi consideraţi în unele cazuri sinonimi [14, p. 13].

În această perspectivă, Ph. Foray vorbește despre meritocrație (cu referire la educație: meritologie) ca despre o versiune a republicanismului școlar:o versiune liberală, care este un instrument de selecție socială și de formare a elitelor școlare [17]. În principiu, afirmă cercetătorul, nu există câștigători și învinși când vine vorba de formarea poziției active a elevilor. Dar dacă competiția școlară îi face pe unii elevi să eșueze, să se excludă din învățare, dacă eșecul lor produce atitudini de resemnare și autodepreciere sau, dimpotrivă, de revoltă și respingere a școlii, se poate susține că acești elevi suferă de o lipsă a poziției active în învățare. Când școala stabilește o competiție pozitivă generalizată, ea produce mobilitate socio-culturală. Dar nu este clar dacă această mobilitate socială este întotdeauna sinonimă cu ascensiunea socială și „promovarea tuturor elevilor". Competiția care are loc în cadrul școlii poate fi într-adevăr descrisă ca o competiție între grupuri sociale ale căror resurse culturale și simbolice sunt inegale și care are loc în așa fel încât cei care se bucură de avantajele învățării încearcă să-și apere pozițiile [Apud 17].

Pentru P. Bourdieu, în schimb, meritocrația este astăzi o formă de violență simbolică: de fapt, observăm că „elitele" sunt recrutate, mai ales, inclusiv prin concursuri, în rândul copiilor din grupuri socio-profesionale înstărite. A vorbi de meritocrație în acest caz face posibilă presupunerea unui fel de „superioritate", prin ascunderea în special a efectelor capitalului cultural dobândit în cadrul acestor grupuri. Provocarea esențială a școlii democratice este, așadar, aceea de a se putea îndrepta către un ideal meritocratic, care ar depinde efectiv doar de talentele indivizilor, și nu de o moștenire socială. Dar pentru asta, este necesar mai presus de toate să se limiteze foarte puternic influențele originilor sociale pentru a lăsa loc unei adevărate egalități de șanse, care rămâne foarte greu și delicat de implementat [Apud 6].

Este general cunoscut faptul că piaţa este instituţia centrală în jurul căreia gravitează viaţa economică, iar concurenţa reprezintă o trăsătură definitorie a pieţei. Concurenţa de piaţă reprezintă un comportament specific al unor subiecţi care ,,pentru a-şi atinge obiectivele, intră în raporturi de cooperare şi confruntare cu ceilalţi. Ea este o manifestare a liberei iniţiative. În concurenţă fiecare acţionează din interes. Astfel, concurenţa este esenţială într-o economie, deoarece permite diversificarea ofertei. Asigurând o relaţie directă între acţiune, risc, performanţă, concurenţa permite formarea unor comportamente raţionale si responsabile. Piaţa liberă se bazează pe oameni care intră în competiţie cu alţi oameni şi n-ar fi cazul să aşteptăm până la 15-17 ani ca să-i învăţăm pe elevi cum să intre şi cum să câştige într-o competiţie meritologică.

Știm cu toții că școala este prin definiție orientată către ierarhie și clasificare – copiii sunt notați, premiați și poate chiar grupați în funcție de rezultatele lor, într-o permanentă cursă cu ceilalți

pentru primul loc. În acest mediu destul de competitiv, opiniile sunt de regulă polarizate – ori susții această competiție, ori nu. În același timp, promotorii învățării prin colaborare uită totuși ceva esențial: competiția nu e neapărat un lucru rău, atâta timp cât este orientată în direcția corectă, iar colaborarea are și ea unele părți negative. Lucrul în echipă și învățarea prin colaborare nu sunt cea mai fericită alegere pentru copiii introverți, care se integrează mai greu, mai ales că în grup apar, de regulă, elevi care domină discuția. Însă există elevi care sunt mai eficienți sau care se concentrează mai bine atunci când lucrează singuri. Toate acestea sunt surse de frustrare care contravin obiectivului fundamental al învățării [7].

Epistemologic vorbind, adversarii competiției și-ar justifica poziția vorbind despre consecințele nefavorabile pe care aceasta le are asupra abilităților de comunicare și socializare, despre izolarea sau excluderea din grup a copiilor competitivi sau despre incapacitatea lor de a lega prietenii autentice cu colegii și toate stările negative care rezultă din asta. Adevărul este că, în ciuda acestor minusuri, *competiția meritologică* are părți bune, pe care nimeni nu poate să le conteste. Atunci când este înțeleasă și folosită corect, poate duce la [Apud 7]: motivația de a da tot ce-i mai bun pentru a câștiga (respect, aprecierea celorlalți, simpatii, premii, examene, titulatura de cel mai bun, stima de sine); stimularea învățării pentru a obține cele mai bune rezultate sau pentru a obține rezultate mai bune comparativ cu rezultatele proprii anterioare; diminuarea și eliminarea stresului și a anxietății pentru viitoarele examinări, competiții; înțelegerea și acceptarea înfrângerilor; însușirea unei atitudini potrivite, adecvate în întregul ciclu de învățare – evaluare, pentru viitoarele competiții, concursuri, teste, examene, „viața reală" antreprenorială sau corporatistă; dezvoltarea rezistenței emoționale; mentalitatea de asumare a riscurilor; învață elevii să-și „supună" provocarea; gestionarea dorinței de a refuza atunci când este greu; dezvoltă mentalitatea de a privi constructiv pierderea în competiție; învață elevii să-și atingă obiectivele; conștientizarea faptului ce înseamnă să fii primul, să fii lider; formează siguranța, depășirea temerilor personale; învață elevul cum să obțină admirația; oferă satisfacție; elevul poate învăța din eșec; lărgește zona de confort; dezvoltă rezistența, perseverența etc.

Este important să acceptăm competiția meritologică ca pe *o componentă firească a vieții*: vrem să fim promovați; vrem să facem impresie bună într-un grup, vrem să câștigăm un concurs etc. Să-l ferim pe elev de competiție ar însemna să-l privăm de anumite experiențe care *îl pregătesc* pentru întreaga viață de adult de mai târziu.

Prin urmare, pentru a înțelege semnificația competiției meritologice, trebuie să o privim ca pe o formă aparte de competiție. Altfel spus, să ne măsurăm nu doar cu ceilalți, ci și cu noi înșine, devenind astfel mai conștienți de propriul progres, mai buni în ceea ce facem și mai încrezători, să explorăm toate beneficiile pe care le are fără a trece cu vederea peste trăsăturile personale care ne apropie sau ne separă, prin merit, de ceilalți. Astfel, competiția meritologică are efecte, în primul rând, în plan motivațional. elevii depun eforturi mai mari, lucrează cu mai multă tragere de inima, își fixează aspirații mai înalte, sunt învățați să lupte, să persevereze pentru atingerea scopurilor și să fie pregătiți pentru a face față condițiilor unei societăți organizate pe principiile competiției. De asemenea, competiția face mai atractive sarcinile școlare, elevii își pot aprecia mai realist propriile capacități comparându-le cu ale altora și își dezvoltă spiritul critic și autocritic.

Unele cercetări [A. Marga, 9; A. Parlagi, 11; M.Sandel, 19; A Wooldridge, 20; J.Harrison, P.Rouse, 18; G.Bukovska, J.Siwinska-Gozelak, 16] susţin, direct sau indirect, schimbarea practicilor educaţionale tradiţionale, considerând că individualismul şi competiţia promovate pot fi echilibrate de practici democratice şi cooperante, care să stimuleze participarea elevilor şi ameliorarea rezultatelor şcolare. Analizând comparativ cooperarea şi competiţia, se pot evidenţia următoarele trăsături caracteristice: ambele sunt practici care se întâlnesc în şcoala contemporană şi ambele sunt necesare.

După o analiză a mai multor descrieri, J. Galagher a concluzionat că ceea ce au în comun elevii dotaţi şi talentaţi este „îndemânarea în a absorbi concepte abstracte, a le organiza mai eficace şi a le aplica mai adecvat decât colegii de generaţie." Ceea ce trebuie menţionat este că unii

supradotaţi se comportă ca elevi ideali pentru profesori, modele de bună purtare, în timp ce alţii sunt adevăraţi elevi problemă, putând fi evaluaţi de profesori ca situându-se sub nivelul mediu al clasei. Elevii cu o gândire divergentă dezvoltată sunt adesea plictisiţi, răspund într-un mod nonconformist, poate chiar ironic, oferind impresia că sunt necooperanţi. Competiţia devine distructivă pentru armonia climatului educaţional atunci când este exacerbată şi devine un scop în sine [Apud 4] Angajarea elevilor în rezolvarea sarcinilor de învăţare se poate face în contextul unei interacţiuni bazate fie pe relaţii de competiţie, fie pe relaţii de cooperare. Studii recente arată că mediul şcolar cunoaşte, în general, o organizare competitivă şi că elevii lucrează în condiţii de cooperare numai 4,6% din timpul pe care îl petrec în clasă. Opţiunea profesorului pentru structurarea competitivă a activităţii de învăţare poate fi explicată prin modalitatea de notare practicată, o notare prin raportare la grup, având drept urmare stimularea competiţiei între elevi [4]

Concentrarea atenţiei asupra atuurilor personale unice și evitarea tendinței de a urma colectivul clasei este o abordare contra-intuitivă, dar inteligentă din punct de vedere strategic. Elevii sunt diferiți prin punctele lor forte și trebuie să se concentreze pe ceea ce îi face diferiți, dezvoltându-se în jurul acestui punct forte. Adică, dacă elevul vrea să se concentreze pe ceea ce face el mai bine decât colegii lui, trebuie să urmărească ce fac ei bine, ce fac ei nu prea bine și care este spaţiul lui de manevră [Apud 13].

Odată anunțate aceste lucruri, ceea ce urmează să clarificăm este conceptul de globalizare, care astăzi este strâns asociat cu vizualizarea lumii și cu faptul că tot mai multe lucruri sunt apreciate similar în multe țări ale lumii. El se referă, așadar, la un proces la nivel economic, tehnologic, politic, cultural și social la scară globală. În acest proces există o comunicare în creștere între diferitele țări ale lumii, favorizând uniunile de piață, uniunile culturale, uniunile sociale, uniunile educaționale, printr-un set de transformări sociale și politice. În acest proces, fiecare societate și fiecare cultură sunt înțelese ca ceva „global”. Acest proces este despre o schimbare dinamică și este realizat de societatea însăși. La fel ca orice proces dinamic care are un impact clar asupra politicilor țărilor și ale locuitorilor acestora, există mișcări care se opun acestui proces, precum și alte sectoare sociale care îl susțin și îl apără. Este evident că societățile evoluează, se dezvoltă și cu aceasta inevitabil lumea se mișcă într-o *direcție ușor comună*. La nivel uman, procesul de globalizare poate fi pozitiv pentru a se simți într-o lume mai comună și pentru a câștiga respect și toleranță față de alte persoane, aparținând altor societăți sau culturi [Apud 2]. Globalizarea este un fenomen complex, uneori ambivalent, chiar contradictoriu, care a fost privit şi analizat în mod diferit de către cei care şi-au asumat acest risc sau această răspundere. Însă dincolo de aceste analize, globalizarea rămâne un fapt real, viu, cu care trebuie să ne confruntăm, independent de voinţa sau opţiunea noastră. Se consideră că cel mai mare pericol pe care-l poate implica globalizarea este dezumanizarea unora dintre cei pe care valul ei îi înghite pur şi simplu. Cucerită de piaţă, lumea globalizată trăieşte în acelaşi timp pe fondul unei crize generale a sensurilor vieţii, a culturii şi educaţiei globale [2].

Astăzi se manifestă o nouă şi viguroasă cuprindere a spaţiilor de existenţă şi de activitate umană, în cadrul cărora fenomenul globalizării este tot mai mult prezent şi simţit. Această nouă şi complexă realitate a lumii de azi, fie că o cunoaştem sau nu, fie că ne place sau nu, fie că o susţinem sau o respingem, înaintează tot mai mult, cuprinzând spaţii sociale şi destine umane în continuă creştere. Interdepedenţa economică, politică, ştiinţifică şi culturală la nivel mondial, deschisă sub impulsul teoriilor *liberului schimb* care a asigurat deschiderea frontierelor naţionale, susţinută de noile tehnologii informaţionale, devine o tot mai vizibilă preocupare a noilor purtători de valori universale şi de acţiune în şi pentru spaţii mondiale. Asistăm astfel, atât în sfera politică cât şi în cea economică, la tendinţa de a apela la acţiuni internaţionale ca mijloc de găsire a unor soluţii satisfăcătoare pentru problemele de interes mondial [Apud 5].

În acest ansamblu, schimbările rapide ale societăţii, la care cu toţii suntem martori, operează la două niveluri: în paralel cu internaţionalizarea crescândă se manifestă tendinţa întoarcerii spre propriile valori. Se naşte un conflict de adâncă profunzime între dorinţa de a manifesta loialitate faţă de diversele comunităţi locale şi necesitatea de a da un răspuns pozitiv solicitărilor complexităţii

lumii moderne. Fluxul liber al imaginilor şi al cuvintelor în lumea întreagă, prin intermediul noilor tehnologii, care prefigurează lumea de mâine, a contribuit la transformarea nu numai a relaţiilor internaţionale, ci şi la înţelegerea lumii de către oameni. [5].

Oricât de previzibilă şi, de multe ori, oricât de agresivă ar deveni „cultura mondială artificială", aceasta aduce totuşi cu sine sisteme de valori implicite, care pot determina apariţia unui sentiment de pierdere a identităţii la cei care sunt expuşi acestui fenomen şi sunt nepregătiţi pentru a-i răspunde. Apariţia noii culturi globale, realizată nu numai prin accesul la magistralele informaţionale, postulează o puternică referire la ceea ce am putea numi societatea civilă internaţională. Globalizarea este un fenomen total, care implică competiţii lărgite la nivelul tuturor naţiunilor, în diverse domenii, *dinamicitate* ca spirit al lumii. Educaţia, fără îndoială, trebuie să urmeze direct transformările şi noile exigenţe pentru a putea sprijini schimbările viitoare şi instruirea profesională. În această direcţie învăţământul va avea ca finalitate educaţională dezvoltarea conştiinţei legăturilor între diferite componente şi participanţi [Apud 5].

Experienţa arată oportunitatea şi posibilitatea adoptării competiției meritologice, pe care globalizarea o face inevitabilă. Un argument convingător în favoarea competiției meritologice este oferirea ca model experienţa reuşită a celor care învață serios, astfel ca să poată transmite mai departe moştenirea cognitivă şi, lucru foarte important, pot valorifica diferite moduri de a învăța. Iată de ce apare din nou ca prezent fenomenul competiției meritologice, cu implicaţii care depăşesc cu mult frontierele şcolii. Putem înţelege astfel mult mai bine consecinţele pozitive ale competiției, dacă această realitate este văzută în ansamblul prezenţei aspectelor contradictorii, tensiunilor, dar şi al complementarităţii efectelor competiției meritologice pe această verticală a globalizării. În acest context, rămâne o problemă, este adevărat cu noi trăsături, tensiunea dintre elevii puternici şi cei slabi, tensiune globalizată care poate dura încă multă vreme. Astfel, nu pot fi ignorate riscurile acestei globalizări, iar neglijarea meritului elevului, ca fiinţă umană, nu este un risc minor. În prezent, oamenii au senzaţia că sunt „striviţi" între globalizare, a cărei manifestare o pot percepe şi pe care uneori trebuie să o suporte şi căutarea rădăcinilor și a punctelor de referinţă. Unul din aceste puncte de referință poate fi capacitatea competiției meritologice.

În cadrul acestei oportunități globale, învăţământul devine principalul responsabil în a forma persoane în măsură să facă faţă acum şi în viitor diversităților problematice. Învăţământul trebuie să transmită eficient şi pe scară largă acel volum de cunoştinţe şi informaţii adaptate noii civilizaţii a globalizării, care să nu copleşească prin cantitate, dar să contribuie la dezvoltarea oamenilor la nivel individual, trebuie să pună la dispoziţia elevilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora aceştia să-şi găsească drumul afirmării şi dezvoltării continue. Unul din aceste instrumente poate fi competiția meritologică. În acest sens, pilonii fundamentali ai educaţiei: „a învăţa să ştii", „a învăţa să faci", „a învăţa să conveţuieşti" şi „a învăţa să fii" primesc noi conţinuturi formative şi impun noi strategii de învăţare, una din aceste strategii fiind competiția meritologică. Desigur foarte importante rămân efortul şi capacitatea de a te cunoaşte pe tine însuţi, ca o condiţie pentru a-l putea cunoaşte pe celălalt şi a putea privi lumea din perspectiva celuilalt. Înţelegerea semnificaţiilor reacţiilor celuilalt, ca rezultat al cultivării empatiei şi altruismului, devine o cale eficientă pentru a evita sau soluţiona conflictele pe parcursul competiției meritologice.

Într-adevăr, în acord cu cele menționate, noua personalitate trebuie să devină capabilă de a acţiona cu autonomie crescândă, pe baza armonizării propriei concepţii, cu asumarea răspunderii pentru sine şi ceilalţi. Educaţia într-o societate globală este subordonată necesităţii punerii în valoare a potenţialului uman în totalitatea sa, urmărind dezvoltarea calităţilor intelectuale şi psihofizice, simţul şi comportamentul estetic şi moral [5].

Este de reținut și faptul că, în spațiul european și extraeuropean, discuția cu privire la competiția dintre școli capătă din ce în ce mai multă consistență și importanță. Este prezentă între preocupările recente ale cercetătorilor, alături de discuțiile legate de inovație în sectorul educațional, impactul crizei economice asupra educației, tranziția de la școală la muncă, beneficiul social al educației, eficacitatea sistemelor educaționale de a pregăti tinerii pentru piața muncii etc.

Problematica competiției dintre școli conține elemente relaționate cu aproape toate preocupările enunțate, concretizându-se în indicatori specifici de analiză ai competiției instituționale sau ai calității în educație. Or, sub influența postmodernismului, competiția îmbracă forme subiective, ce se concentrează pe experiențele personale ale factorilor de decizie, pe individualizare și personalizare, depășind aspectele cantitative legate de ierarhizare și rezultate și înflorind în zona satisfacției elevului. Au existat perioade în care efectele competiției au fost supraestimate, dar și momente de minimalizare a lor. [14, p. 5].

A lua în considerare specificul procesului de învățare, direcția lui de evoluție, precum și contextul general dat de influențele puternice ale globalizării este extrem de important pentru o analiză lucidă și obiectivă. În învățământul preuniversitar, competiția meritologică poate îmbrăca forme multiple. Plecând de la cea mai simplă, competiția între elevi, ea poate deveni din ce în ce mai sofisticată și complexă, ajungând până la competiția între instituțiile de educație.

Competiția este deci o confruntare pozitivă între doi sau mai mulți elevi, care urmăresc același avantaj sau același rezultat. Competiția nu poate exista în absența a cel puțin două entități care se pot compara din punct de vedere calitativ sau cantitativ. Se pot compara valorile, obiectivele, rezultatele obținute sau modalitățile de folosire eficientă a resurselor. În cazul în care competiția meritologică dintre elevi este încurajată, aceștia își vor spori capacitatea de a se adapta cerințelor școlii și își vor îmbunătăți învățarea. Vor fi mult mai deschiși să înțeleagă nevoile personale și vor alcătui strategii orientate în special în direcția satisfacerii acestor nevoi.

Meritul personal al elevului este o constantă a competiției între elevi, fiind, de fapt, o caracteristică a naturii umane. Este interesant de urmărit conexiunea existentă între competiție și principalele nevoi sau trebuințe umane. A. Maslow definește mai multe tipuri de trebuințe umane. Începând cu cele mai simple, ele sunt: nevoile fiziologice, nevoile de siguranță, nevoile de apartenență și de dragoste, nevoile de stimă, nevoile cognitive, nevoile estetice și nevoile de autoactualizare. Pentru satisfacerea fiecărui nivel din piramida trebuințelor umane, se poate defini o anumită caracteristică proprie competiției. De la lupta pentru supraviețuire, până la lupta pentru recunoaștere și prestigiu social, competiția este prezentă în grade, stiluri și caracteristici diferite. Cu cât nevoia este clasată mai sus în piramida lui Maslow, cu atât competiția este mai rafinată și mai greu de urmărit. Competiția la nivelul nevoilor cognitive este întâlnită în clasele în care elevii sunt antrenați într-un stil concurențial personalizat, unde cei merituoși sunt apreciați și recompensați. Această atitudine se regăsește și în concursurile și olimpiadele naționale și internaționale, concepute special pentru găsirea și evidențierea elevilor capabili de performanțe unice. [14, p. 15].

Așadar, învățarea pe verticala globalizată a competiției meritologice se îndreaptă spre creșterea nivelului de formare a elevilor, a potențialului lor tehnologic, științific și inovator. Un sistem modern de învățare trebuie să monitorizeze constant schimbările cerințelor propuse de piața muncii. Acest lucru necesită o mulțime de competențe utile, printre care percepția noilor cunoștințe, soluționarea situațiilor de criză, capacitatea de a concura meritologic. Învățarea este un factor important nu numai pentru acumularea cunoașterii, ci și pentru producerea acesteia. În această situație, toți actorii educației sunt interesați de cel mai bun rezultat, de performanță și excelență. În același timp, este clar că mișcarea în orice direcție trebuie să păstreze garanții pentru competiția benefică. Forțele pieței libere afectează, astfel, sistemul tradițional de „împroprietărire” a elevilor cu valorile cunoașterii.

Desigur, procesul învățării cunoaște, tradițional, o succesiune de modele meritologice, fiind mai aproape sau mai departe de acest fenomen. Dificultățile apar în momentul când încercăm o analiză efectivă a patternului ideonomic al competiției asociată meritologiei, fiind datorate complexității analizei dar și unei mentalități educaționale care admite cu destulă greutate diacronia noțiunii de meritologie și competiție meritologică. Nu ne-am propus să epuizăm subiectul anunțat în titlu, ci doar am „deschis” linia la care putem să-l abordăm, punctând unele din cele mai importante direcții de acțiune. În aria preocupărilor cercetărilor în științele educației de valoare autentică, este oportun, evident, să-și găsească nișa potrivită și cele care vizează competiția școlară și, în special,

competiția meritologică. Cu credința pe care o avem în necesitatea recunoașterii meritelor celor îndreptățiți, a promovării ideilor meritologice în școală, trebuie să menționăm că pozițiile opuse în această dezbatere n-ar fi străine și neglijabile, intrând în joc în măsura în care dezvăluie anumite soluții pertinente. În felul acesta, meritologia reprezintă caracteristici care o definesc totuși drept operator formativ fundamental. Susținem deci că soluțiile pe care le propune competiția meritologică în școală depind în mare măsură de viziunea asupra meritului școlar, asupra meritologiei școlare care domină educația de factură postmodernă.

Expunerile de mai sus pun în evidență, astfel, următoarele idei concludente privind relația dintre învățare, competiția meritologică și globalizare:

Poziția de prestigiu școlar trebuie dobândită;

În condițiile de șanse egale la învățătură, elevii care câștigă își merită succesul;

Fiecare primește ceea ce merită;

Competiția implică o poziție activă în învățare;

Competiția meritologică este o componentă firească a vieții;

Meritul personal este o constantă;

Globalizarea face inevitabilă competiția meritologică;

Competiția meritologică este un punct de referință pentru a nu fi „striviți" de globalizare;

Forțele economiei de piață afectează sistemul de împroprietărire a elevilor cu valorile cunoașterii;

Piața liberă se bazează pe concurență, de aceea elevii trebuie formați pentru această piață, pentru viitor.

BIBLIOGRAPHY

Callo T. *Principiul meritologic în învățământ*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2021. 200 p. ISBN 978-9975-48-192-2.

Ce este globalizarea? *Caracteristici, avantaje și dezavantaje*. https: // ro.warbletoncouncil.org/ globalizacion-3610. Vizitat: 18.03.22.

Competiție și/sau cooperare în activitatea de învățare. https: //iteach.ro/ pg/blog/ emel.cadar/read/ 103146/ competitie-si-sau-cooperare-in-activitatea-de-invatare. Vizitat: 20.03.22.

Competiție sau cooperare. https://pdfcoffee.com/competitie-sau-cooperare-pdf-free.html

Cosma M. *Globalizarea şi educaţia.* https://www.armyacademy.ro/reviste/2_2004/r5.pdf. Vizitat: 31 martie 2022.

*Definition Meritocratie***.** https://ses.webclass.fr/notions/meritocratie/ Vizitat: 21.03.22

Ionuț Dumitru. *Învățarea prin competiție vs. învățarea prin colaborare*. https:// ro.linkedin. com/ pulse/ invatarea-prin-competitie-vs-colaborare-ionut-dumitru-. Vizitat: 15.03.22.

Manolescu M. *Evaluarea în educație. Meritocrația şi mediocritatea.* București: Editura Universitară, 2019. 416 p. ISBN: 978-606-28-0877-8.

Marga A. *După globalizare.* București: Meteor Press, 2018. 352 p. ISBN: 978-973-728-707-6

Miroiu A**.** *Fuga de competiție. O perspectivă instituțională asupra societății românești*. Iași: Polirom, 2016. ISBN: 978-973-46-6019-3. https://books.google.md/books?id=ki-TDwAAQBAJ&pg=PT3&lpg=PT3&dq=teorii++filosofice+ale+competitiei&source=bl&ots Vizitat: 28.03.2022. Vizitat 28.02.22.

Parlagi A.P. *Filosofia meritului*. Ed: Ideea Europeană, 2016. 816 p. ISBN: 978-606-59450-12

Parrish D. *Marketing strategic*. https://www.culturepartnership.eu/ro/publishing/strategic-planning-course/strategic-marketing. Vizitat: 01.03.22.

Parrish D. *Avantajul competitiv*. https://www.culturepartnership.eu/ro/publishing/strategic-planning-course/competitive-advantage. Vizitat: 01.03.22.

Spătărelu E.M. *Efectul competiției instituționale asupra calității educației în învățământul preuniversitar*. Cernica: Ed. Universității Adventus, 2020, vol.I. 152 p. ISBN: 978-606-9065-15-0.

Țăranu A.-M. *Școala între comunitatea locală și provocările globalizării*. Iași: Institutul European, 2010. 210 p. ISBN: 978-973-611-648-3

Bukovska G., Siwinska-Gozelak J. *School competition and the quality of education: Introducing market incentives into public services*. În: Economics of Transition, 2011, nr. 19 (1), p. 151-177.

Foray Ph. *Républicanisme scolaire: émancipation et méritocratie*. În: Le Télémaque, 2013, 1(nr.3), p. 35-44.

Harrison J., Rouse P. *Competition an public high school performance*. Planning Sciences, 2014, nr. 48 (1), p. 10-19.

Sandel M. *The tyranny of merit: What"s Become of the Common Good?* Ed.Allen Lane, 2020. 228 p. ISBN: 978-0231407-59-2

Wooldridge A. *The Aristocrace of Talent: How Meritocracy Made The Modern World*. Ed: Skyhorse, 2021. 504 p. ISBN: 978-1510-7686-11.

PSYCHOLOGICAL TESTS-SOURCES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS KNOWLEDGE AND SELF-KNOWLEDGE. SELF-APPRECIATION SCALE

Adela Popescu
Prof., PhD, „Ion Creangă" Pedagogical State University, Chișinău, Moldova

Abstract:Self-knowledge and self-acceptance are fundamental variables in the optimal functioningand adaptation to the social environment, in maintaining mental and emotional health of the primary school students. The family and the school are key institutions that create the framework in which children can develop harmoniously according to their own interests and skills. In these institutions the student begins to discover himself, to outline an image of himself, to develop self-confidence. According to humanistic psychology developed by Carl Rogers and Abraham Maslow, each person is valuable in himself. By its nature, man has the ability to develop and choose his own destiny, to validate his positive qualities and characteristics insofar as the environment creates the conditions for self-actualization.
In post-modern society, marked by radical reforms of education systems, generated by the awareness of the need for personal development, as a component of spiritual culture, social and emotional skills are an urgent need to access knowledge and self-knowledge, emotional living / culture and further professional integration and social integration.
Knowing some aspects of self-evolution in the period of 6-9 years is also possible through the use of psychological tests, considered by specialists to be phases prior to the development of tests but which can provide us with important information about certain components of personality. Through personal development or self-knowledge tests, children can gain skills that will help them improve their self-confidence and avoid dropping out of school. Personal development tests will help them make life choices that are effective, consistent with the values formed in school.
A possibility of knowledge, of stimulating the process of self-image in childhood is the self-esteem scales that measure the attitudes of the subjects towards a certain aspect of their universe. Defined as latent, stable variables, attitudes are presented as constructions or organizations of motives, emotions, perceptions in relation to something, implying a response that has a certain social significance. The self-esteem scales used in the study of self-image were selected from the literature, translated and adapted to the specific level of psycho-physical development of the children we worked with. Thus, for preschoolers and students in the preparatory class and I used the scale "Self-Perception Profile for Children" (Self-Perception Profile for Children) and for students in the second grade we used two types of assessment scales: Rosenberg self-assessment scale (Self-Esteem Scale.
Even if the diagnostic value of the scales used is not very high, they allow completing the information about the process of self-image in childhood but also put the child in a position to reflect on his own self, on relationships with others (colleagues, parents), on his position in the group, on aspects such as sociability, school interests, physical abilities, etc.

Keywords: knowledge, self-knowledge, self-esteem, psychological tests, self-assessment scales.

Construită de-a lungul timpului, fiind un process al exprimării personale generate de intercațiunea cu mediul fizic și social, schema sinelui funcționează ca un ecran prin careinformația care vine este codificată și selectată. Pe fondul preocupărilor existente, am organizat o serie de acțiuni în care atât cadre didactice cât și elevi au fost antrenați în direcția aprecierii și autoaprecierii, a comparării cu alții, a raportării imaginii de sine cu imaginea grupului despre sine. Cunoașterea unor aspecte ale evoluției sinelui în perioada 6-9 ani este posibilă prin utilizarea unor probe psihologice, considerate de specialiști a fi faze anterioare elaborării unor teste dar care ne pot furniza importante informații despre

anumitre componente ale personalității. Pe baza materialelor adunate în faza constatativă a experimentului, coroborat cu informațiile oferite de literatura de specialitate, am organizat și desfășurat experimentul propriu-zis pe nivele de dezvoltare ontogenetică.

În cercetare am plecat de la ipoteza că folosirea judicioasă rațională, sistematică, a tuturor surselor autocunoașterii determina apariția și dezvoltarea interesului pentru autocunoaștere la elevii de clasă pregătitoare și ciclu primar.

Pentru studierea și dezvoltarea capacității de autocunoaștere-autoapreciere la copiii cuprinși în perioada de vârstă 6-9 ani, respectiv clasa pregătitoare, clasa I și a-II-a am utilizat cu eficiență *proba,,Desenul omulețului", proba Piaget-Head, probă pentru evidențierea structurii spațio-temporale a copilului și cunoașterea întregului corp*.

Eșantionul a fost alcătuit din 177 de copii din care 89 au alcătuit lotul experimental și 88 lotul de control. Probele amintite mai sus au fost administrate atât copiilor din lotul experimental cât și din lotul de control, iar o parte din ele, respectiv proba Piaget-Head și ,,desenul omulețului" le-am folosit ca probe-exercițiu cu lotul experimental.

„Desenul omulețului"

Printre modalitățile de exprimare pe care copilul le utilizează ,,exprimarea manuală" ocupă un loc aparte. ,,Mâna fasonează materia prin modelare, prin țesere și prima manifestare a interesului copiluluipentru lucruri este de a le modifica forma sau locul manipulându-le....pe măsură ce activitatea mâinii devine mai nuanțată, ea va da semnificație materiei prin pictură, desen și la sfarșit prin scriere". Desenul este considerat de către numeroși autori un mijloc de exprimare ce satisface nevoia copilului de dezvoltare, de comunicare. Primele desene pe care le realizează copiii în jurul vârstei de un an și jumătate sunt niște mâzgălituri fără semnificație iar mai apoi începe să prindă contur o idee, un proiect, chiar dacă imaginea nu este destul de clară încă. Desenul cu semnificație bine precizată apare în jurul vârstei de 3 ani. Desenul ,,omulețului", studiat mai aprofundat de către Fl. Goodenough, oferă importante posibilități de abordare a personalității copilului în general, a schemei sinelui în mod special, prezentînd următoarele avantaje: aplicarea necesită un material redus, permite obținerea într-un timp scurt a unui mare număr de exemplare, este aplicabil la toate etniile.

Analiza desenului realizat se poate face global sau pe elemente componente. Recurgând la o analiză globală a desenului am putut constata următoarele:

La 6-7 ani, se remarcă o bună proporție a diferitelor părți ale organismului, conturul realizat cu creion negru, ochii colorați realist, culoare realistă la gură, prezența degetelor. Este redat părul, trunchiul este lung și mai larg, brașele redate sub formă de săgeată, apare încălțămintea și detaliile vestimentare: pantalon, fustă sau rochie, cercei, mărgele, curele, etc. La 7-8 ani, se evidențiază o formă evoluată a ochilor, formă suplă a trunchiului, subliniat corsajul, colorit adecvat, apare coafura ca element nou, este definit sexul prin frizură și vestimentație.

Ada Abraham afirmă că în desen pot exista două forme de mișcare: una funcțională care apare în desenele celor mici și alta interiorizată care apare în desenele celor mari. In primul caz accentul cade pe persoana care se mișcă, iar în al doilea caz pe mișcarea însăși, pe verbul care o exprimă.

Analiza desenului ,,omulețului" pe elemente componente a scos în evidență următoarele:

Capul-loc simbolic al sinelui, consideră unii specialiști, sediu al gandirii și al aspirațiilor intelectuale, al controlului valorilor și instinctelor dar și al imaginației este reprezentat de copiii studiați fie foarte mare în raport cu trunchiul (reprezentând, după I.Royer, narcisism, vanitate morală sau intelectuală, ori un retard mintal), fie foarte mic (și atunci reprezintă dificultăți de comunicare).

Ochii dau expresie feței, dimensiunea lor fiind foarte variată în taport cu fața, fiind fie foarte mari, fie foarte mici, progresele înregistrate în redarea acestora fiind socotite elemente de evoluție generală a personalitășii copilului.

Gura este redată uneori foarte mică, alteori foarte mare, colțurile ridicate dînd impresia de o expresie surâzătoare, în mod deosebit spre 6-7 ani. Colorată în roșu indică evoluția copilului în plan general și de raportare la realitatea înconjurătoare. Urechile sunt mai rar reprezentate, de asemenea, barba și mustața.Trunchiul este reprezentat fie sub formă de cilindru, pătrat, cerc sau dreptunghi , uneori forme trapezoidale indicând forță fizică deosebită.

O modalitate interesantă de studiere a desenului ,,omulețului" o constituie analiza culorilor: alegerea, numarul acestora, intensitatea, întinderea, localizarea suprafețelor colorate, realismul folosirii culorilor.

O altă probă care reconstituie imaginea de sine în copilărie este ***Proba Piaget-Head*** care urmărește modul în care copilul ajunge să structureze percepția propriului corp. Spațiul corporal în primii ani de viață se limitează la cap și la membrele inferioare. Instrucțiunile de aplicare sunt simple cerându-i se copilului să arate: mâna stângă, mâna dreaptă, piciorul drept, piciorul stâng. Rezultatele obținute evidențiază faptul că până la 8 ani, copiii dispun de date privitoare la propriul corp (elemente componente, funcționalități, topologie, însă au o schemă globală: divizarea în segmente, amplasarea dar mai ales recunoașterea lor implică o distanțare de propriul eu, o privire obiectivă greu de realizat la aceasta vârstă. Există totuși un procentaj de 20 % din lotul de experiment si 4,50% aflat în fața celui de control care nu îndeplinesc sarcina. Partea a doua a probei Piaget-Head solicită copilul să indice și să denumească membrele unui ,,alter" aflat în fața lui. Imaginea de sine se formează în ontogeneză printr-o permanentă confruntare între ,,eu " și celălalt. Grupa pregătitoare și clasa I răspund corect în proporție de 26.5% în timp ce elevii de clasa a II-a răspund corect într-un procent mai mare , de 55 %. Sunt progrese vizibile determinate de o evoluție psiho-fizică firească a copilului dar și de apariția și manifestarea unor caracteristici specifice sinelui în perioada 6-8 ani-dorința de comparare cu altul.

Proba pentru evidențierea structurii temporale și cunoașterea propriului corp

Simțul eu-lui corporal-scrie G.Allport devine către perioada de 7 ani, mai fin, apărând două aspecte specifice vîrstei ,,imaginea eu-lui" și ,,extensia acestuia", care este dependentă de apariția și manifestarea sentimentului de proprietate ce presupune cunoașterea obiectelor ce intră în posesie dar și a spațiului care le cuprinde. Dacă imaginea despre ,,eu" se exprimă în compararea ofertei făcută de copil cu nivelul așteptărilor formulate de părinți, extensia eu-lui implică printre altele și cunoșterea principalelor categorii spațiale: aproape-departe, sus-jos, în față, în spate, înăuntru-afară, deasupra-dedesupt. Nivelul cunoașterii acestor categorii spațiale la grupul de copii studiat este următoarea: rezultate relativ slabe în procent de 56,66% din lotul experiment și 62.00% din cel de control nu cunosc percepția de spațiu și nu știu să se orienteze în spațiu, însă pe măsură ce elevii sunt antrenați sistematic în activități de joc, activități artistico-plastice, modelaj, percepția de spațiu se dezvoltă, fapt exprimat de rezultatele înregistrate la grupele de vîrstă 7-9 ani . De asemenea 60% din copiii lotului experimental și 58% din cel de control întâmpină reale greutăți în delimitarea categoriei ,,dedesupt".In activitatea elevului cu obiectele-apucare, aruncare-în deplasările lui față de obiecte se formează treptat legături tot mai strânse între impresiile vizuale, tactile și chinestezice, pe baza acestora elevul de 6-9 ani apreciază tot mai corect însușirile spațiale și distanțele mici.

Metoda aprecierii obiective, elaborata de Gheorghe Zapan, favorizează obținerea de informații asupra persoanei prin abordarea grupului, dar contribuie în aceeași măsură ca exercițiu sistematic la dezvoltarea capacităților de autocunoaștere-autoapreciere la elevi. Aprecierile pe care omul le face, judecățile pe care le emite sunt deseori deformate din cauza intervenției unor factori cum ar fi anumite interese sau stări afective. Aprecierea și autoaprecierea beneficiază de progrese prin invocarea principiului conexiunii inverse sau feed-back-ului (verificarea și corectarea deciziilor pe baza noilor informații) precum și recepționarea și prelucrarea unor informații variate și multiple. In procesul constituirii capacității de autocunoaștere-autoapreciere, se multiplică sursele de informație: observații și

constatări ale cadrului didactic, opinii ale altor cadre didactice, informații din partea elevilor clasei. In studiul efectuat am utilizat metoda aprecierii obiective ca exercițiu sistematic de autonotare și apreciere a celuilalt luând drept criteriu reușita la probele de lucru. Elevii au fost atenționați să se observe sistematic pentru că li se va cere să facă deseori aprecieri sau autoaprecieri. Elevii au fost solicitați să indice pe o foaie de hârtie pe primii trei elevi din clasă ce cred ei că vor obține nota maximă la respectiva lucrare de control, apoi să indice trei elevi care cred ei că vor obține nota minimă apoi să menționeze în final din ce categorie de elevi consideră că fac parte ei înșiși. Intrucât obiectivele studiului nu au fost recalcularea rangului fiecărui elev și stabilirea categoriei de dezvoltare, ci cunoașterea nivelului capacităților de apreciere și autoapreciere, am confruntat răspunsurile elevilor cu opiniile învățătorilor stabilind corectitudinea sau necorectitudinea acestora. Interesant este nu atât faptul că există diferențe mari între clase în privința aprecierii celor mai buni sau celor mai slabi elevi cât și procentele relativ crescute înregistrate la întrebarea nr.3 ce vizează autoaprecierea-„răspunsuri greșite". Astfel, la clasa a II-a cei care nu-și cunosc încă poziția în clasă în funcție de criteriul anunțat manifestă tendință de supraapreciere un procentaj de 100 %, la clasa a-III-a 90% din cei care greșesc, consideră că sunt mai buni decât în realitate, la clasa a IV-a procentul acestora scade crescând în același timp procentul celor care devin mai exigenți față de propriile prestații școlare iar 62 % manifestă tendință de subapreciere.

Tehnica aprecierii obiective am utilizat-o și în recunoașterea sau autoatribuirea unor caracteristici de personalitate pe baza cărora elevii au reușit apoi să-și construiască singuri profilul psihologic. Exercițiile de perfecționare a elevilor în aprecierea propriilor însușiri, a propriilor rezultate precum și aprecierea semenilor duce la formarea prin transfer a spiritului de obiectivitate, a justeței judecăților de valoare și în alte domenii de activitate decât școala.

Analiza probelor a scos în evidență următoarele: curiozitatea și mai tîrziu interesul pentru autocunoaștere și cunoașterea celuilalt se naște din copilărie, accentul în relatările elevilor din clasele II-IV cade pe aprecierile adulților asupra comportamentului lor, asupra acțiunilor în care sunt implicați, frecvența relativ scăzută a cuvintelor ce exprimă trasături caracteriale sau însușiri ale unor capacități cognitive, elevii claselor II-IV folosind frecvent cuplurile: harnic-leneș, cuminte-obraznic, sincer-nesincer, politicos-nepoliticos,etc., descriptivismul în prezentarea sinelui mai frecvent întâlnit în compunerile elevilor din clasele II-IV.

Scale de autoapreciere

Trăind în familie, apoi în colective de elevi în gradiniță și școală, copilul începe să-și compare performanțele cu ceilalți, căutându-și și găsindu-și treptat poziția, statutul social în grupul de apartenență sau de referință. În formele instituționalizate de instrucție și educație se conturează imaginea de sine în procesul de competiție cu alții. O posibilitate de cunoaștere și de stimulare a procesului constituirii imaginii de sine în copilărie o constituie scalele de autoapreciere care măsoară atitudinile subiecților față de un anume aspect din universul lor. Scalele sau scările de opinii și atitudini sunt de regulă constituite dintr-un număr de enunțuri la care subiectul trebuie să răspundă prin alegerea unui calificativ cu privire la situația exprimată în enunț.

Scalele de apreciere-autoapreciere utilizate în studiul imaginii de sine au fost selectate din literatura de specialitate, traduse și adaptate specificului nivelului de dezvoltare psiho-fizică a copiilor cu care am lucrat. Astfel pentru clasa pregătitoare și clasa I am utilizat scala „Profilul percepției sinelui în copilărie" (Self-Perception Profile for Children), pentru elevii claselor II-IV am folosit Scala de autoapreciere Rosenberg (Self-Esteem Scale). Chiar dacă valoarea de diagnostic a scalelor utilizate nu este foarte mare ele permit pe de o parte completarea informațiilor despre procesul constituirii imaginii de sine în copilărie iar pe de altă parte pun copilul în situașia de a reflecta asupra propriului eu, asupra

relațiilor cu alții, colegi sau părinți, asupra poziției lui în grup, asupra unor aspecte de sociabilitate, interese școlare, abilități fizice,etc.

Scala Profilul percepției sinelui în copilărie utilizată la clkasa pregătitoare și clasa I și care apreciază gradul de competență școlară (socială), gradul de acceptare/aprobare socială se prezintă sub forma a două perechi de imagini catre descriu un comportament pozitiv și altul negativ,conținutul imaginilorȘ jocuri logico-matematice și puzzle. Proba am aplicat-o individual cerând copiilor să privească cu atenție imaginile și să se compare cu ,,personajul" prezentat încercuind unul din răspunsurile ,,sunt foarte bun", ,,destul de bun", ,,mă descurc", ,,nu sunt bun". În ambele loturi, și cel experimental și cel de control, procentajul cel mai scăzut este înregistrat de categoria de răspunsuri ,,nu sunt bun", copiii manifestând o tendință de supraapreciere a propriilor disponibilități fizice și psihice, fapt explicat de particularitățile de vărstă. Cei din grupa 7-8 ani atât în jocul ,,puzzle" cât și în activitățile matematice și-au atribuit calificativul ,,sunt foarte bun", acesta fiind un indiciu al antrenării copiilor în exerciții de comparație permanentă cu altul, cerință impusă de desfășurarea activităților zilnice. În perioada 6-8 ani, chiar dacă începe să fie contrariat de diferențele care apar între ,,eu" și ,,celălalt", copilul devine mai rațional, manifestă o vădită tendință de comparare, acordă atenție semenilor, interiorizează unele reguli morale, interiorizează unele reguli morale, unele aprecieri făcute de semeni și adulți, dezvoltându-și astfel noi criterii de apreciere a ,,sinelui" și a celuilalt. Răspunsurile de tipul ,,sunt destul de bun" și ,,mă descurc"ocupă aproximativ 2/3 din total atât din lotul experiment cât și din lotul de control fapt explicxat de aprofundarea eu-lui., de acumulare de noi experiențe, de nota de raționalitate care anticipă instalarea unor noi etape în evoluția sinelui.

Scala de apreciere pozitivă (SAP), elaborată de Rosenberg s-a bucurat de o largă răspândire și utilizare, fiind un instrument de măsurare a autoaprecierii pozitive (negative). Scala aplicată elevilor din clasele II-IV, este alcătuită din 10 itemi dintre care 5 estimează aprecierea pozitivă față de propria persoană și 5 atitudinea negativă față de sine.

În exprimarea unei atitudini pozitive față de sine cel mai ridicat procent l-au înregistrat elevii din clasa a-II-a , tot ei înregistrând firesc și cel mai scăzut procent în exprimarea unei judecăți de valoare negative față de propria persoană. Aflat în permanență față în față cu un ,,alter" copilul își măsoară propriile disponibilități fizice și prihice, procesul fiind lent. Situațiile de rivalizare , de colaborare sau sprijin reciproc, de trăire în comun a succeselor dar și a insuccesele creează copilului posibilitatea valorizării proprii dar și a altora. Iată de ce copilul aflat la începutul școlarizării manifestă o vădită tendință de supraapreciere pe când cel aflat la sfârșitul etapei (clasa a –IV-a) devine mai critic, mai exigent, mai reținut.

La a doua grupă de întrebări ce vizează o atitudine negativă față de propriul ,,eu", rezultatele urmează o linie de evoluție inversă în sensul că elevii din clasa a-II-a manifestă reținere în fața unei asemenea judecăți de valoare în timp ce elevii de clasa a-IV-a devin mai exogenți ca urmare a pregreselor înregistrate în planul evoluției ontogenetice, ca urmare a antrenării lor în exerciții de auto și interapreciere, ca urmare a însușirii unor criterii obiective de evaluare, ca urmare a conștientizării propriului statut social.

BIBLIOGRAPHY

Adriana Băban (coordonator) -Consiliere Educațională –Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere, Editura ASCR& COGNITROM, Cluj Napoca, 2009

Allport,G.,Structura și dezvoltarea personalității,Bucuresti, Editura Didactică și Pedagogică, Colecția Pedagogia secolului XX,1981

Antonesei L., Labăr A. - V. Ghid pentru cercetarea educației. Iași: Polirom. 2009.

Bocos M.,Cercetarea pedagogica.Suporturi teoretice si metodologice, Cluj-Napoca, Editura Casa Cartii de Stiinta, 2003

Bocoş M. Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune, Ediţia a II-a, revăzută, Editura Presa Universitară Clujeană, 2012. Cluj-Napoca.

Bocoş M. Teoria şi practica cercetării pedagogice, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005. Cluj-Napoca.

Chelcea S. Metodologia elaborării unei lucrări ştiinţifice. Editura Comunicare Ro. Bucureşti, 2003. 195 p.

Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria şi praxiologia cercetării pedagogice. Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 2016.

Cristea S., Cojocaru-Borozan M., Sadovei L., Papuc L. Teoria şi praxiologia cercetării pedagogice, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 2016.

Dragan I, Nicola I., Cercetarea psihopedagogica, Târgu-Mureş, Editura Tipomur, 1995

Enăchescu E. Cercetarea ştiinţifică în educaţie şi învăţământ. Întrebări cu şi fără răspunsuri imediate. Bucureşti: Ed. Universitară, 2012. 218 p.

Muster D.,Cercetarea pedagogica, Editura Didactica și Pedagogica, 1960,

Popa M. Statistica pentru psihologie. Teorii şi aplicaţii. Iaşi: Polirom, 2006.

Zapan, Gheorghe, Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității, Editura Stiințifică și Enciclopedică, Colecția Biblioteca de Psihologie,1984

BOOK MARKET

Odette Arhip, Cristian Arhip
Prof., PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa" Iași, Assist. PhD, Ecological University of Bucharest, University of Medicine and Pharmacy „Gr. T. Popa" Iași

Abstract. Our contribution hightilghts the statistical situation of the book in classic and modern format. This is an interesting aspect for the younger generations who need to be encouraged in valuable cultural consumption. In order to have solid arguments, we drew up a questionnaire and the conclusions are built on the figures provided by it. The approach tried to outline possibilities to solve the lower spiritual level and with a risk factor.

Keywords: book, culture, marketing, statistics, objectivity, cosume.

Influențarea consumatorilor pentru a achiziționa o anumită carte poate fi dificil atât pentru autori, cât și editori. În primul rând, alegerea unei cărți este o sarcină anevoioasă datorită numărului mare de opțiuni disponibile. În al doilea rând, consumatorii pot citi cărți fără să le cumpere. De exemplu, pot vizita o bibliotecă publică locală sau pot împrumuta cărți de la prieteni, sau le pot găsi online în format electronic. Prin urmare, editorii și librăriile trebuie să lupte pentru a câștiga consumatori. Din acest motiv, este necesar să înțelegem mai bine gama de variabile care influențează procesul de luare a deciziilor de cumpărare, cum ar fi: obiceiuri de cumpărare și lectură, criterii de selecție, scopul cumpărăturii (utilizarea personală sau cadou), nivelul de impulsivitate pentru a cumpăra, preferințe în ceea ce privește caracteristicile fizice ale cărților (mărime, copertă, titlu, culoare, imagini). Acest studiu analizează, mai întâi, influența caracteristicilor socio- demografice ale cititorilor, și anume vârsta, nivelul educației și sexul, și apoi un grup de factori care implică preferințelor de carte. Cu siguranță, problema majoră a pieței de carte este absența cercetăriilor. Cu o singură căutare pe internet observăm că majoritatea rezultatelor oferite sunt învechite și nu precizează date concrete și transparente. Dar dacă vom cerceta și înțelege factorii de influență a deciziei de cumpărare a potențialilor clienți vom ajuta tuturor profesioniștilor care lucrează în industria cărților să adopte strategii care promovează cumpărarea și lecturarea cărților, făcându-le mai atractive vizual, fizic și chiar emoțional, astfel răspunzând la cerințe. Astfel, transformând utilitatea subiectivă așteptată într-un instrument eficient pentru idealizarea și personalizarea cărților. Principalul scop acestui studiu de caz este descoperirea cauzelor inițiale al perfomanțelor reduse din acest sector, nu doar simptomele. Prezenta contrbuție are în vedere două ipoteze generale. Prima ne spune că gradul redus de dezvoltare a pieței de carte din România este direct proporțional cu intersul slab al cererii. A doua, susține că lipsa unor cercetări calitative a pieței de carte reprezintă un obstacol pentru creșterea economică a acestui domeniu.

Identificarea resurselor disponibile pentru studiu de caz.. Principalul instrument de lucru, chestionarul, a fost aplicat pe un eșantion de 100 persoane. Perioada de colectare a datelor a avut loc între 30 ianuarie și 12 februarie 2022 și continuă. Totalitatea răspunsurilor au fost colectate cu ajutorul aplicației Google Form. Chestionarul a cuprins 21 de întrebări, fiind disponibil la adresa: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeO3WgDi5zdn6XLvvHJJ9IgjQ94IRWVN8zmXmfsprzcL0eH9w/viewform.

Canalul de distribuție folosit au fost rețelele de socializare, Facebook și Instagram. Pentru a primi o informație cât mai actuală și relevantă, chestionarul a fost distribuit în grupuri aferente acestui

domeniu (de exemplu: „Iubitorii de carte”, „Bibliotecă pentru toți”, „Despre cărți”, „Ce carte citești?”). Prin intermediul acestei metode, am reușit să acaparez un număr marede persoane într-un timp scurt.

Estimarea prealabilă a valorii informaţiei ce va fi obţinută prin cercetare. În procesul de proiectare a cercetării, ne-am focusat doar pe obținerea unei informații realiste care are o valoare social-econimică înaltă. La fel, cu ajutorul accesării cititoriilor activi din mediul online am dorit să scot la iveală problemele reale ale industriei. Într-o lume dinamică și mereu în evoluție, nevoie continuă de informație este mai acută ca oricând. O analiză eficientă poate ajuta la obținerea unor informații valoroase asupra schimbărilor viitoare în economie, concurenți, tendințe și trăsăturile specifice ai clienților potențiali. Fundamentul oricărei cercetări de piață îl constituie studierea tuturor proceselor mediului economic, în special cele legate de consumatori. Pentru creșterea eficienței, pe durata studiului de caz realizat, am fost ghidată de pașii propuși de Philip Kotler şi Gary Armstrong în cartea „Principiile de marketing”. Aceştia sunt:

Elaborarea obiectivelor şi ipotezelor.Obiectivele urmărite au fost:

cunoașterea gradului de implicare a cetățenilor în piața de carte română;

descoperirea trăsăturilor specifice comportamentului consumatorului;

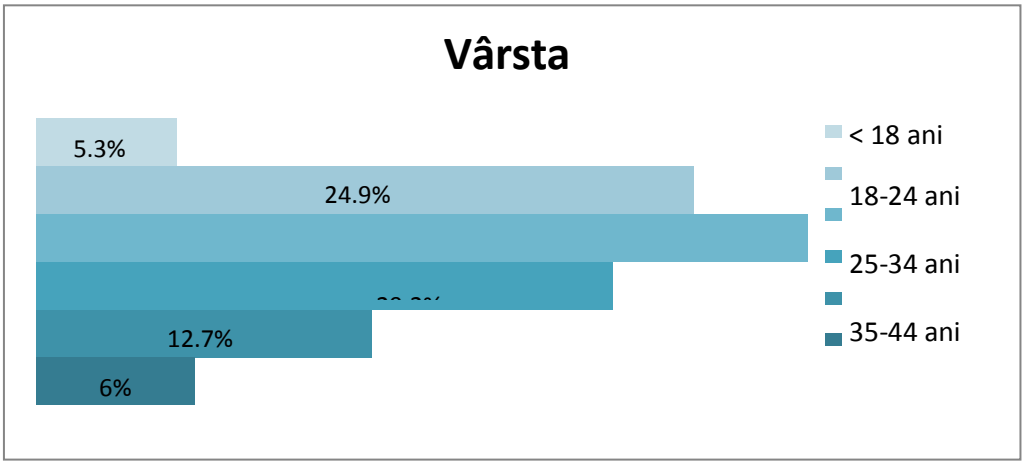
identificarea situației actuale a pieței de carte;

gradul de utilitatea a strategiilor de marketing întreprinse de liderii pieței de carte;

identificarea diferenței dintre cercetările științifice disponibile și realitatea;

oferirea mai multor informații despre interdependeța între factorii personali (venit, vârstă,nivelul de educație, statul social) și intersul persoanelor pentru citit;

primirea și analizarea recomandărilor din partea respondenților.

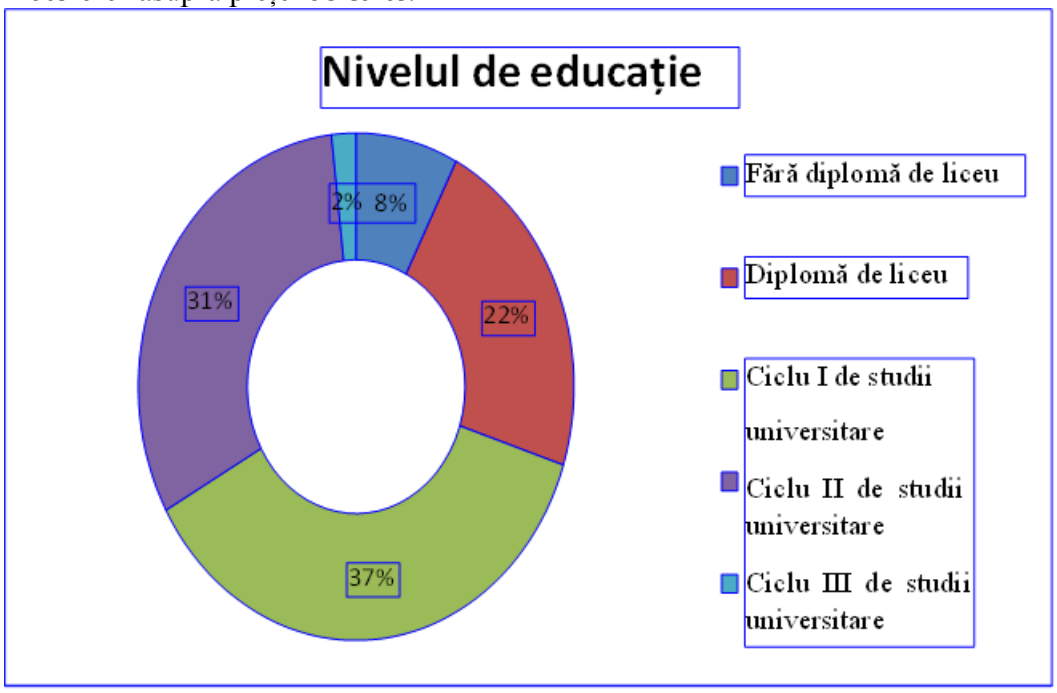


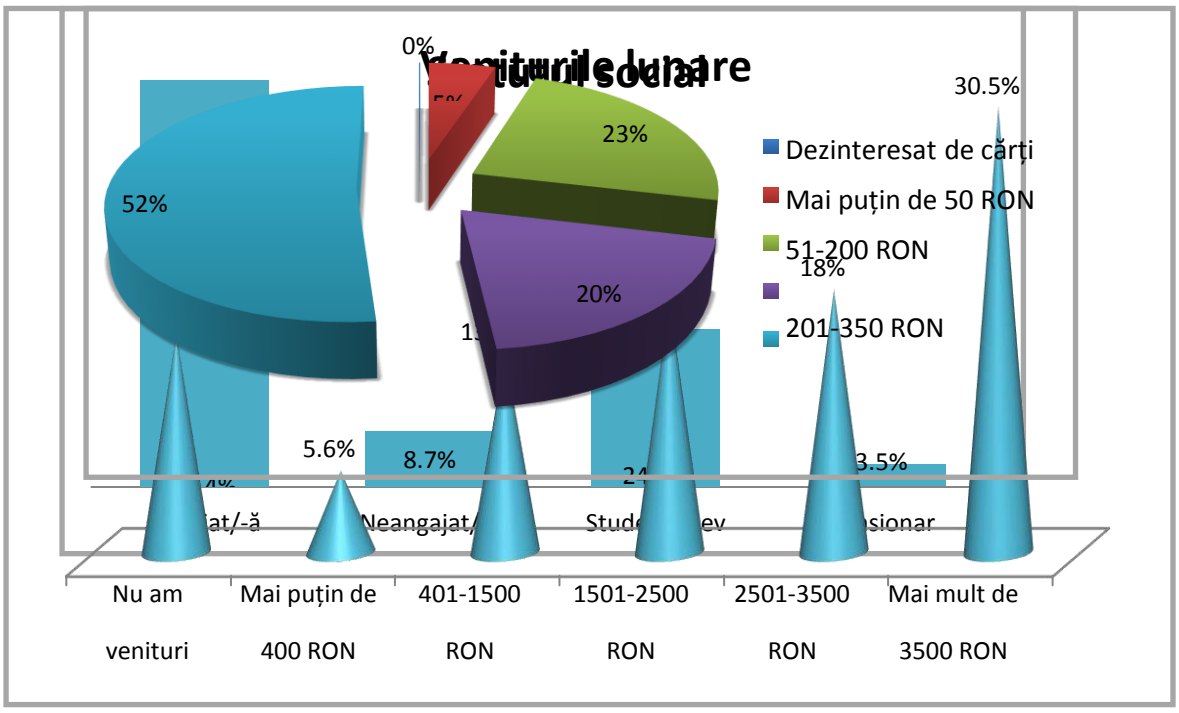
În domeniul științelor despre consumator, trăsăturile respondenților joacă un rol important în investigarea, comentarea și oferirea unor soluții pentru rezolvarea problemei. Astfel, primele întrebări ale chestionarului au funcția de analizare a profilului respondeților și de descoperire a unor caracteristici specifice ale comportamentului. Conform datelor oferite de figura nr.1, observăm că persoanele examinate au fost grupate în șase categorii de vârstă: 5,3% sunt persoanele mai mici de 18 ani, 24,9% sunt între 18 și 24 de ani, 29,2% sunt între 25 și 34 de ani, 21,8% sunt între 35 și 44 de ani, 12,7% sunt între 45 și 54 de ani și doar 6% sunt mai mari de 55 ani. Analizând datele vedem că cei mai receptivi au fost persoanele din categoria 25 și 34 de ani. Scopul acestei întrebări este obținerea informației despre diferențierea interselor în dependență de vârstă. Următoarea întrebare a fost legată de genul respondenților. Dintre numeroasele aspecte care pot influența comportamentul decizional al unui client, unul dintre factorii majori este sexul. Bărbații și femeile abordează procesul de cumpărare cu diferite motive, perspective, rațiuni și considerente. Din tabelul nr. 1

aflăm că au fost receptivi la chestionar 61 femei și 39 de bărbați. Există o mulțime de dovezi statistice conform cărora femeile citesc și cumpără mai multe cărți decât bărbații. De exemplu, într-un stidiu realizat de Eurostat în 2016 s-a demonstrat că în toate țările europene, femeile citesc mai mult decât bărbații. Pew Research Center (2018) a ajuns la o concluzie identică, în care s-a dovedit că o femeie a citit 14 cărți în ultimele 12 luni, comparativ cu 9 cărți citite de un bărbat. La fel, centru de cercetare Rioux (2012) observă că un cumpărător de carte tipic este o femeie, cu vârste cuprinse între 30 și 44 de ani, care citește pentru propria plăcere și îi place să ofere cărți drept cadouri. (Leitao L.,2019).

Genul	Distribuția respondenților	
	Frecvența	Procentajul
Feminin	61	61 %
Masculin	39	39 %
Total	100	100 %

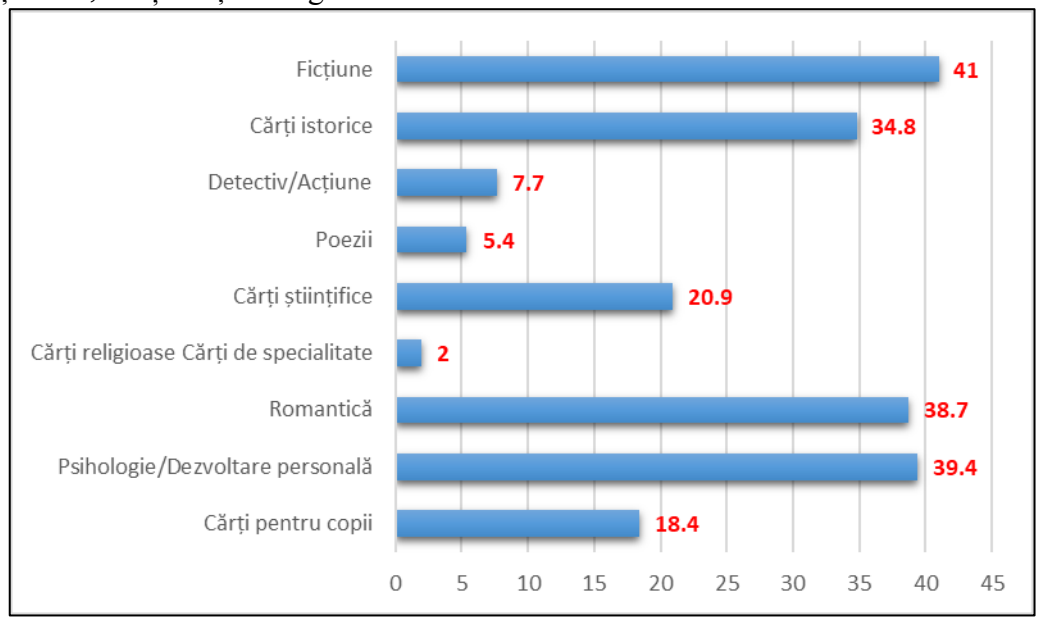
Pasul următor a fost legat de ultima etapa educațională finalizată. Educația este una dintre cele mai importante caracteristici care ar putea afecta atitudinea unei persoane și modul de a privi și de a înțelege orice fenomen din jurul său, inclusiv alegerea unei cărți. Cu ajutorul figurii nr. 2 observăm că majoritatea persoanelor, 37%, au studii superioare. Respectiv, 31% sunt respondenții care au finalizat un master, 22% sunt persoanele cu studii medii, 8% fără diplomă de liceu și 2% cu ciclu III de studii universitare finalizate. Aceste informații ne conduc la ideea că nivelul de educație influențează direct interesul consumatorului asupra pieței de carte.





La nivel internațional, cercetările au demonstrat aceeași situație, majoritatea consumatorilor de carte au niveluri de învățământ superior. Într-un sondaj realizat de Pew Research Center (2015), cititorii cu cel puțin o diplomă universitară au citit în medie anul trecut 17 cărți, în timp ce absolvenții de liceu sau mai puțin au citit doar 7. (Leitao L.,2019). Statutul social al unei persoane are o influență majoră asupra personalității și a caracteristicilor specifici din mediul său înconjurător. La fel, calitatea vieții este determinată de ocupația unei individ și de veniturile pe care le obține. Datele prezentate în figura nr. 3, obținute prin intermediul cercetări, ne vorbesc că 63,4% din respondenți sunt angajați, 24,5% sunt studenți sau elevi, 8,7% sunt neangajați și 3,5% sunt pensionari. Aceste cifre ne demonstrează că majoritatea cititorilor nu sunt foarte interesați. O componentă principală a unui studiu de caz efectiv este identificarea influențelor în procesul de achiziționare. Conform unui raport de la Salesforce, 76% dintre consumatori se așteaptă ca companiile să le înțeleagă nevoile și așteptările. (John Kim, 2020) Venitul unei persoane modelează condițiile și posibilitățiile economice ale unui individ. Scopul acestei întrebări este nevoia de informație asupra situației financiare a respondentului. Respondenții au fost categorizați în șase grupe: 15% nu au nicio formă de venit, 5,6% au venituri mai mici de 400 de roni, 13,6% între 401 și 1500 de roni, 17,3% între 1501 și 2500 de roni, 18% între 2501 și 3500 de roni și 30,5% au venituri mai mari de 3500 de roni. La întrebarea filtru „Cât sunteți dispuși să cheltuiți anual pentru achiziționarea de cărți?” respondenții au avut cinci variante de răspuns. 52% au spus că sunt dispuși să cheltuie mai mult de 350 de roni, 23% între 51-200 de roni, 20% între 201 și 350 de roni și 5% mai puțin de 50 de roni. Un fapt îmbucurător este că din totalul eșantionului de 715 persoane, nici o persoană nu a spus că este dezinteresată de cărți. Mihai Mitrică, director executiv al Asociaţei Editorilor din România (AER), a comentat această situație astfel: „Consumul de carte din România ne plasează pe ultimul loc în cadrul ţărilor din Uniunea Europeană, având în vedere că un român cheltuieşte în medie 3 euro anual pe cărţi. Situația se înrăutățește. Nu ne putem baza pe stabilitatea consumatorului român.” După identificarea factorilor individuali a respondenților, urmează descoperirea preferințelor cititorilor activi pe piața română. Cu ajutorul următoarelor întrebări vom afla ce gen, format, autor, librărie este pe lista preferințelor pentru cititori. În figura nr. 6 sunt ilustrate genurile literare prioritare în coșul de

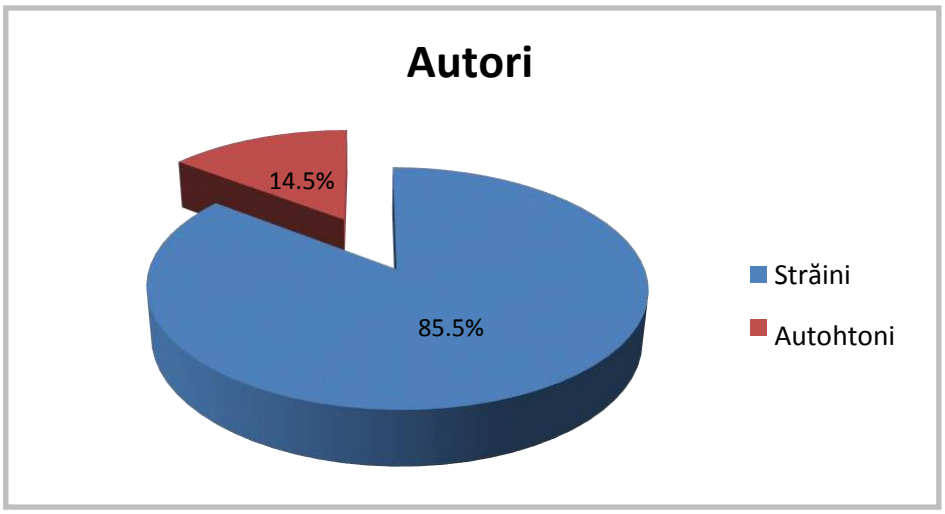
cumpărături ale cititorilor români. Astfel, cărțile de ficțiune au o popularitate de 70%, cărțile istorice și bibliografile de 41%, cărțile de psihologie și dezvoltare personală de 39,4%, cărțile romantice de 38,7%, cărțile detective de 34,8%, cărțile de specialitate de 20,9%, cărțile pentru copii de 18,4%, poeziile de 7,7%, cărțile științifice 5,4% și cărțile religioase de 2%.



Cu certitudine putem spune că o componentă cheie a procesului de dezvoltare a pieței de carte este axarea strategiilor pe punctele de interes ale cititorilor. De exemplu, editurile și/sau librăriile pot întreba potențialii clienți, dacă sunt interesanți de cartea X sau nu, printr-un rezumatsuccint publicat pe pagina oficală. Astfel, ambele părți vor avea de câștigat. Consumatorii se vor simți importanți, pentru că părerea lor îndr-adevăr contează. Iar editurile și librăriile vor evita riscul publicări unei cărți care va avea vânzări reduse. Aspectul unei cărți joacă un rol important în decizia de cumpărare a consumatorilor. În mod evident, binecunoscutul idiom „Nu judecați o carte după copertă” nu se aplică industriei cărților, deoarece coperțile mai atractive duc la un interes mai mare al consumatorilor. La întrebărea numărul opt, prin intermediul scalei lui Likert, am vrut să verific ipoteza și anume importanța design-ului coperți pentru consumatori. „Coperta unei cărți este un element important în decizia mea de cumpărare.”, la această afirmație respondenții trebuiau să aleagă o opțiune din cinci propuse, ele erau cuprinse între „Acord total” și „Dezacord total”. Fiecare opțiune are o anumită valoare în formula pentru identificarea nivelului de importanță.

	Acord total(2)	Acord (1)	Neutru (0)	Dezacord(-1)	Dezacordtotal (-2)	Total
Procentaj	23,5%	38,7%	26,9%	7,3%	3,6%	100%

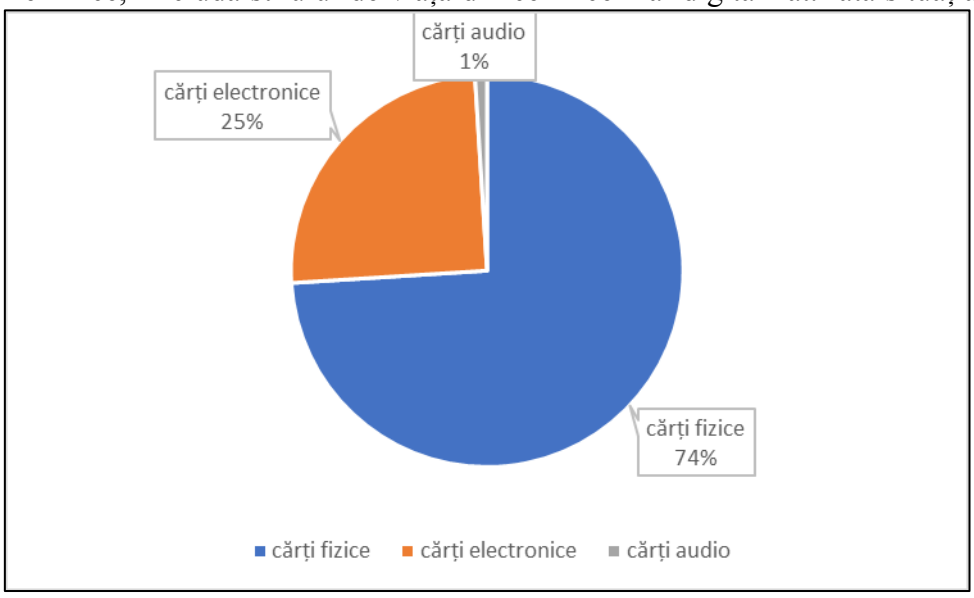
Scopul copertei de carte a evoluat de la protecție la promovare, ceea ce subliniază importanța sa de a fi bine concepută pentru a-și îndeplini scopul - atrage mai mulți cititori. Un exemplu concret s-a întâmplat la autorul Peter Salisbury. El a făcut mici ajustări estetice pe coperta uneia dintre cărțile sale, când vânzările erau reduse la 2 cărți pe zi. După modificările necesare, vânzările s-auridicat la 21 de cărți pe zi. (Chunlai C., 2015). Coperta și titlul sunt caracteristici importante în cazul cumpărării impulsive. Titlurile de carte ar trebui să trezească și stimuleze dorința de a cunoaște conținutul.



Următoarea întrebarea este legată de preferințele respondenților asupra autorilor aleși. Din figura nr. 7 observăm că 85,5% au răspuns că optează pentru o carte cu un autor internațional, iar 14,5% cu un autor român. Aceste informații ne descriu situația actuală a acestui sector. Piața de carte are o perfomanță slabă, care se va schimba o dată cu crearea unui plan de promovare intensivă a culturii scrise românești.

La întrebare „Care este formatul cărți cel mai utilizat de dumneavoastră?", 74% din respondenți au răspuns că prefera cărți în format fizic, 25% în format electronic și 1% în format audio. În timp ce digitalizarea a perturbat alte industrii, cum ar fi publicarea de știri sau afacerea muzicală, oamenii încă preferă cărțile printate, în comparație cu cele digitale. Cu toate că citirea textului pe un ecran este teoretic o metodă mai atrăgătoare, mai ieftină și chiar mai ușoră de manipulat decât tipărirea cărților, tehnologia a consolidat pozițiile cărților tipărite, nu le-a înlocuit.

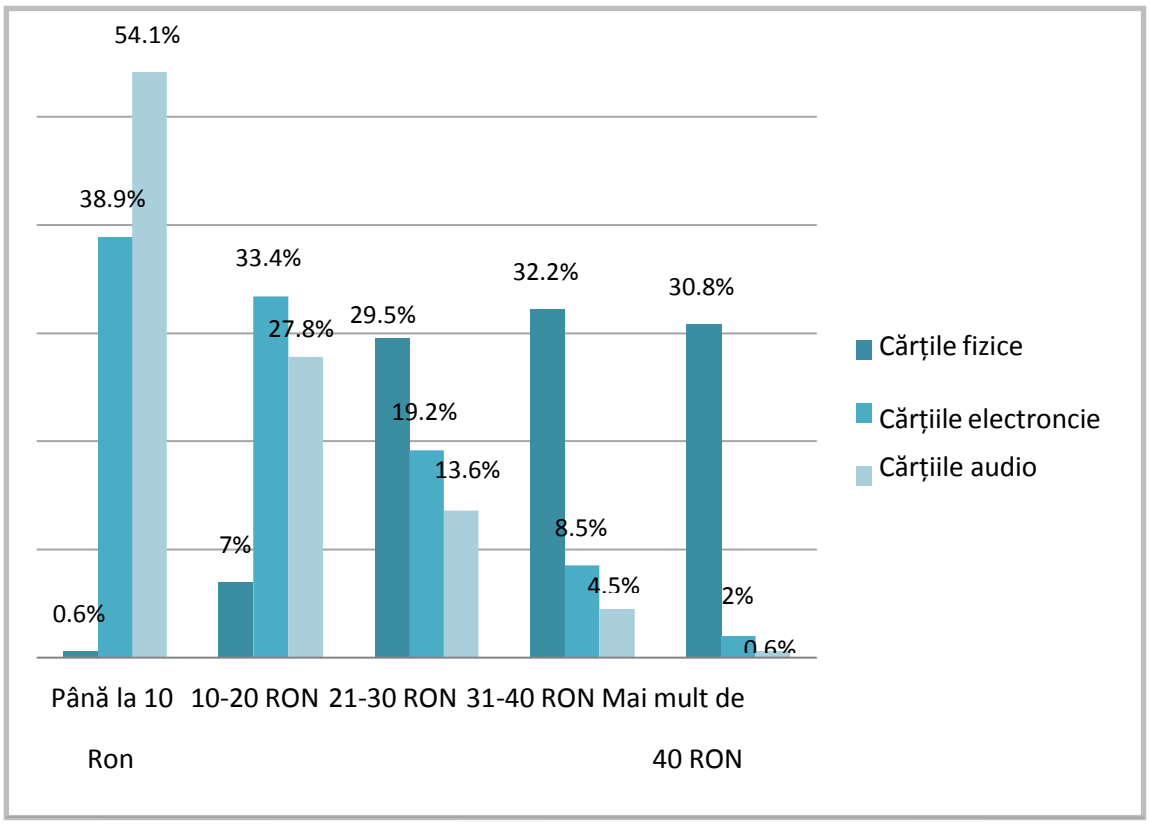
În opinia noastră, cititorul moden iubește să colecționeze experiențe. Fiecare cititor, investește timp și energie într-un roman sau poveste, ceea ce creează amintiri plăcute. La fel, consumatorii apreciază mai mult bunurile fizice, în ciuda stilului de viață din ce în ce mai digitalizat. Iată situația în funcție de formatul cărții:



În următorul pas, am întrebat cât sunt dispuși respondenții să achite pentru carte. Cu ajutorul, figurii 9 observăm că situația cea mai bună este pentru cartea printată. 0,6% au spus că doresc să cumpere o carte până la 10 roni, 7% între 10 și 20 de roni, 29,5% între 21 și 30 de roni, 32,2% între

31-40 roni și 30,8 mai mult de 40 de roni. S-a parcurs un drum anevoios de la împrumutarea cărților din biblioteci, cumpărarea și revizuirea lor online până la citirea și evidențierea pe dispozitivele electronice de citire (Kindle) care se simt ca cărți, dar pot purta zeci de titluri fără greutate. În opinia noastră, rezultatele acestei întrebări afirmă că respondenții înțeleg că costul cărților tipărite sunt mai scumpe decât a celor digitale. Editorii care tipăresc cărți au o cantitate semnificativă de cheltuieli generale, inclusiv spații de birou, utilități, beneficii și salarii pentru angajați. În costurile de producție se include procesul de tipărire, editare, comercializare și distribuție. Toți acești factori intră în prețul final pe care cititorii îl plătesc pentru o carte tipărită. Pe măsură ce tehnologia evoluează, avem mai multe opțiuni ca oricând să consumăm informații. Vorbind despre cărțile electronice, conform figurii 9 putem spune că 38,9% au spus că doresc să cumpere o carte până la 10 roni, 33,4% între 10 și 20 de roni, 19,2% între 21 și 30 de roni, 8,5% între 31-40 roni și 2% mai mult de 40 de roni. Putem constata că o dată cu creșterea prețului, scade cererea. Deoarece cărțile electronice sunt livrate în format digital, mulți cititori presupun că cărțile electronice ar trebui să coste mult mai puțin. Potrivit unor editori, tipărirea unei cărți reprezintă doar aproximativ 10% din costul acesteia. (Ladley D, 2009). Chiar și fără costurile de tipărire, aceasta nu înseamnă economii semnificative. Mai mult de atât, ebook-urile au costuri de tehnologie adăugate, care implică formatarea cărții electronice, astfel încât diverse dispozitive electronice să poată descărca și stoca cartea. Un procent din vânzările de cărți electronice trebuie plătite vânzătorului online, cum ar fi Amazon, care pot fi oriunde de la 30% la 50% din prețul de vînzare. Astfel, cărțile electronice au în continuare un cost substanțial pentru producerea lor, în ciuda economisirii de bani la imprimare și transport. La fel ca și cărțile electronice, cărțile audio au revoluționat industria pentru autori, editori și cititori. Dar, cu siguranță putem spune, că ele nu concurează cu cărțile printate sau electronice. Ele concurează cu podcast-urile, playlist-urile muzicale, aplicațiile de meditație, Youtube, apelurile telefonice și chiar conversații cu o persoană. Din figura nr. 9 atragem atenția că 54,1% din respondenți au răspuns că vor plăti până la 10 roni pentru o carte audio, 27,8% între 10 și 20 roni, 13,6% între 21 și 30 de roni, 4,5% între31 și 40 de roni și 0,6 mai mult de 40 de roni. Putem concluziona că dacă o carte în format audio costă mai mult de 10 roni, cererea ei va scădea drastic o dată cu creșterea prețului.

Totuși, în opinia mea, acest principiu este greșit. Motivul de bază pentru care cărțile audio sunt atât de scumpe este atribuit costului lor de producție, care este adesea este foarte mare. În medie, „costul pe oră terminată" al unui audiobook este de la 300 la 400 USD. Deci, chiar dacă un audiobook are doar 10 ore, în medie, ar putea costa aproximativ 3000 - 4000 $. Cu toate acestea, acest lucru poate varia foarte mult în funcție de faima și personalitatea naratorului. În multe cazuri, editorii angajează actori celebri și celebrități pentru a câștiga popularitate. Aceasta poate crește „costul pe oră terminată" al audiobook-ului până la 1500 $ sau chiar mai mult. Mai mult de atât, piața de cărți audio, nu se limitează doar la convertirea cititorilor tipului clasic în ascultători. Există o piață masivă neexploatată de oameni de pe tot globul care preferăsă nu citească sau nu pot citi, în general. Punerea la dispoziție a poveștilor pentru ascultarea în limbile regionale pot deschide o oportunitate imensă de piață, în special pentru categoria de dezvoltare personală. Traducerea a biliarde de cărți în peste 1000 de limbi cu mai multe accenteși voci este ceva inedit, ce doar tehnologia va face față.



Chestionar

Vă invit să participați la completarea unui chestionar care mă va ajuta să realizez teza mea de licență. Scopul acestei cercetări este analizarea detaliată a pieței de carte, comportamentul specific al consumatorului, noutățiile și trend-urile viitoare ale sectorului. Chestionarul nu are limite, oricine este interesat poate participa. Confidențialitatea datelor oferite este asigurată pe tot parcusul cercetării. Răspunsurile dumneavoastră sincere sunt importante pentru un studiu calitativ.Durata de completare este de aproximativ 5 minute.

În ce interval de vârstă vă încadrați?

Mai puțin de 18 ani

b) 18-24

c) 25-34

d) 35-44

e) 45-54

f) Mai mult de 55 ani

Gen:

Feminin

Masculin

Care a fost ultima etapă educațională pe care ați finalizat-o?

Nu am primit diplomă de liceu

Diplomă de liceu sau echivalent

Ciclu I de studii universitare

Ciclu II de studii universitare

Ciclu III de studii universitare

Care este statutul dvs. social?

Angajat/-ă
Neangajat/-ă
Student/Elev
Pensionar
Care sunt veniturile dvs. lunare?
Nu am venituri
Mai puțin de 400 RON
c) 400-1500 RON
d) 1501-2500 RON
e) 2501-3500 RON
f) Mai mult de 3500 RON
Cât sunteți dispuși să cheltuiți anual pentru procurarea cărților?
Nu sunt interesată de cărți
Până la 50 RON
c) 51-200 RON
d) 201-350 RON
e) Mai mult de 350 RON
Care este genul de carte prioritar în coșul dvs. cumpărături?
Ficțiune
Dezvoltare personal
Cărți istorice/Biografii
Romantică
Detectiv/Acțiune
Cărți pentru copii
Poezii
Altele
„Coperta unei cărți este un element important în decizia mea de cumpărare.”
Dezacod total
Dezacord
Neutru
Acord
Acord total
Ce autori preferați?
Străini
Autohtoni
Formatul cărți care este cel mai comod pentru dvs.
Cărțile printate
Cărțile electronice
Cărțile audio
Cât sunteți dispus să plătiți pentru o carte în format fizic?
Până la 10 RON
10-20 RON
21-30 RON
31-40 RON
Mai mult de 40 RON
Cât sunteți dispus să plătiți pentru o carte în format electronic?

Până la 10 RON
10-20 RON
21-30 RON
31-40 RON
Mai mult de 40 RON
Cât sunteți dispus să cheltuiți pentru o carte în format audio?
Până la 10 RON
10-20 RON
21-30 RON
31-40 RON
Mai mult de 40 RON
Ce metodă de achiziționare preferați?
În mediul fizic
În mediul online
În procesul de achiziționare sunteți fidel unei anumite rețele de librării care oferă variante online?
Da
Nu
În cadrul cărei rețele de librării sunteți client fidel?
Cărturești
Diverta
Libris
Humanitas
Librarium
Elefant.ro
Altele:
Care au fost criteriile semnificative pentru care ați ales acestă librărie?
Prețuri accesibile
Număr mare de puncte de desfacere (librării)
Promoții frecvente
Oferirea unor puncte de fidelitate pentru achiziții
Diversitatea cărților, audiobooks
Atmosfera din cadrul librăriilor
Altele:
Ce trend credeți că va fi cel mai popular în următorii 5 ani?
Cărțile electronice
Cărțile audio
Altele:
Care considerați că sunt punctele slabe ale pieței de carte în România?
Numărul mic de puncte de desfacere (librării)
Folosirea unor strategii de marketing ineficiente
O diversitate mică a cărților și a formatelor
Prețuri înalte
Implicarea slabă/ineficientă a instituțiilor de stat adecvate
Altele

BIBLIOGRAPHY

Bonnange, Claude, Thomas, Chantal, *Don Juan sau Pavlov*?, Bucureşti, ed. Trei, 1998.

Brooks, P., *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*, New York, Vintage, 1985.

Brune, Fr., *Fericirea ca obligaţie. Psihologia şi sociologia publicităţii,* Editura Trei, Bucureşti, 2003.

Cathelat, B., *Publicitate şi societate,* Editura Trei, Bucureşti, 2005.

Lindekens, R., *Semiotica discursului publicitar*, Bucureşti, Editura Politică, 1985.

Moraru, M., *Poveştile publicitare. De la inspiraţie la strategie,* Editura Tritonic, Bucureşti, 2015.

Nigam, S. K., *The Storytelling Brain. Commentary on Social Attribution: Implications of Recent Cognitive Neuroscience Research for Race, Law and Politics,* in *Science and engineering Ethics,* 18, 2012

STATISTICAL EXPERIMENTAL RESULTS REGARDING THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS AT THE CONSTATATION STAGE

Aliona Afanas
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: The article presents the statistical experimental results of the pedagogical experiment at the stage of constatation on the professionalization of teachers, determined by the types of professional competences of teachers: relational competence, specialized cognitive competence, teaching-learning competence, managerial competence, design and planning competence, and evaluation and monitoring competence. The Mann-Whitney nonparametric test and the Kolmogorov-Smirnov nonparametric test were used in the statistical data processing to verify the results obtained. The pedagogical experiment at the constatation stage aimed at determining the professionalization needs of teachers, by applying a questionnaire, in which teachers participated, divided into two samples: the experimental sample (441 subjects) and the control sample (447 subjects).

Keywords: teachers, professionalization, pedagogical experiment of constatation, statistical data, nonparametric test.

Introducere. Profesionalizarea cadrelor didactice devine un domeniu prioritar pentru documentele de politici educaționale la nivel internațional, corelat cu condițiile socio-psihopedagogice pentru realizarea obiectivelor de performanță stabilite și luarea deciziilor importante în concordanță cu politica generală a domeniului de formare profesională continuă a cadrelor didactice. În acest sens, sunt accentuate mecanismele conceptuale necesare să determine într-un mod autentic elaborarea produselor teoretice și praxiologice la nivelul formării profesionale continue. Rezultatul obținut se observă la nivelul atestării cadrelor didactice, care conferă plus valoare pentru avansarea în carieră a cadrelor didactice, la nivelul relaționării activității în cadrul clasei de elevi, contribuind la coordonarea eficientă a managementului clasei de elevi etc. Conceptul de competență și profesionalizare a fost analizat la nivel internațional și național de mai mulți autorii, printre care: Roegiers X. [7], Cristea S. [3], Dumitriu I. [4, 5], Сергиенко А. Ю. [9], Callo T. [1], Cojocaru V. Gh. [2], Guțu Vl. [6] ș.a.

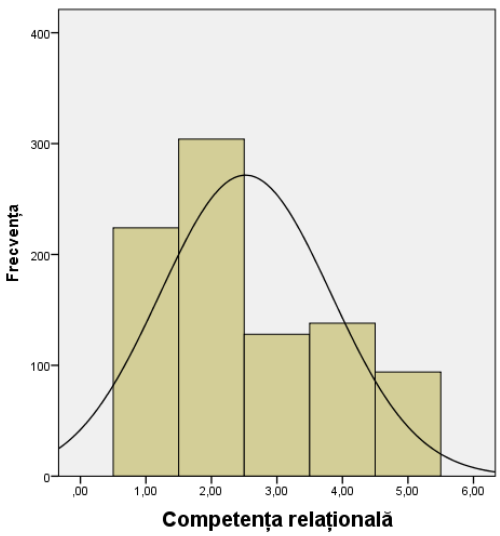
Materiale și metode: În cadrul experimentului pedagogic de constatare au fost utilizate următoarele metode: testul neparametric Mann-Whitney pentru compararea de medii a două eșantioane independente: eșantionul experimental și eșantionul de control, fie testul neparametric Kolmogorov-Smirnov pentru verificarea rezultatelor obținute. În contextul dat, au fost elaborate *Teste de Normalitate*, atât pentru testul Kolmogorov-Smirnov, cât și pentru testul Shapiro-Wilk. Materialele experimentale sunt obținute în baza aplicării chestionarului pentru ambele eșantioane (Anexa 1): eșantionul experimental (441 de subiecți/cadre didactice) și eșantionul de control (447 de subiecți/cadre didactice).

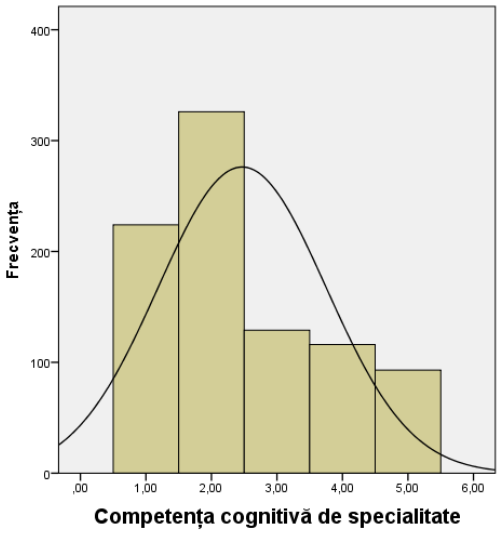
Rezultate și Discuții:

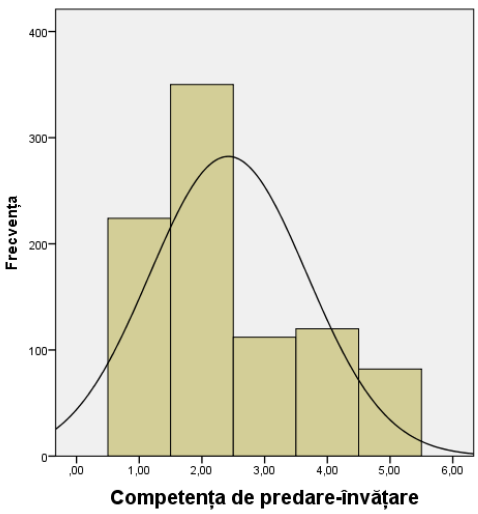
Experimentul pedagogic la etapa de constatare a vizat determinarea nevoilor de profesionalizare a cadrelor didactice, prin aplicarea unui chestionar (Anexa 1), unde au participat cadre didactice, repartizate în două eșantioane: eșantionul experimental (441 de subiecți) și eșantionul de control (447 de subiecți). Chestionarul aplicat a vizat determinarea nivelului de profesionalizare a cadrelor didactice în raport cu competențele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general; identificarea

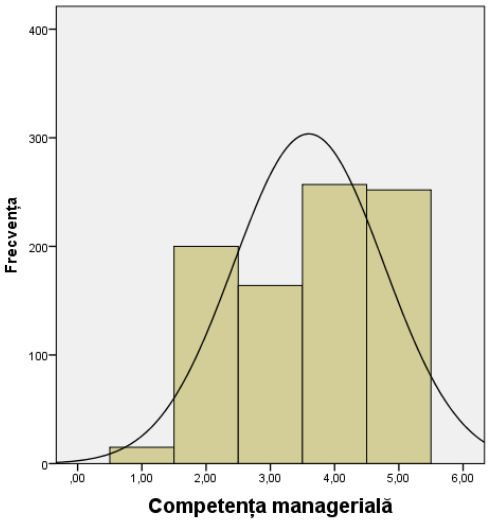
competențelor profesionale ale cadrelor didactice prin formularea diferitor itemi care vizează aceste domenii.

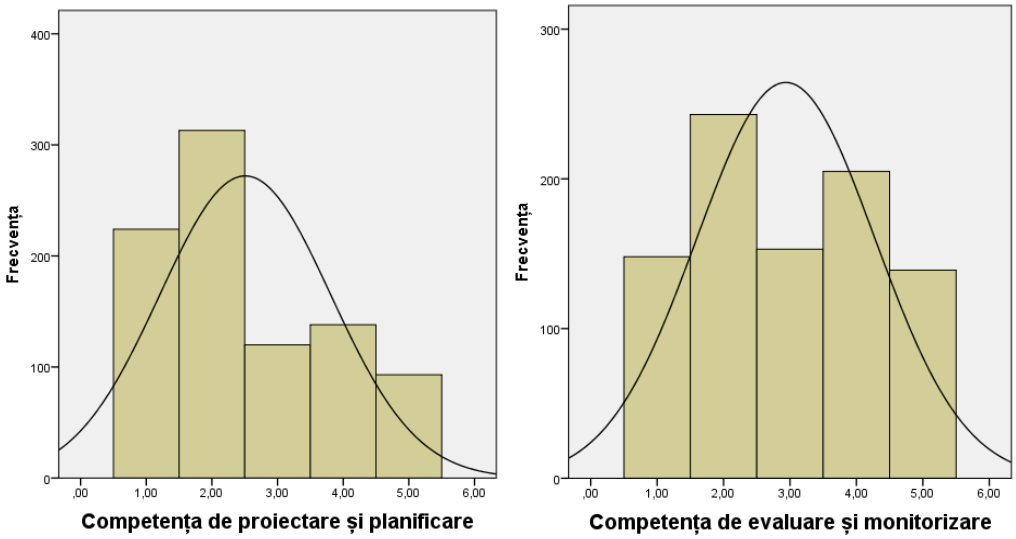
Pentru a decide care test statistic poate fi implementat pentru a compara mediile nivelurilor fiecărei competențe la etapa de constatare, s-a verificat normalitatea distribuției variabilelor dependente: *Competența relațională, Competența cognitivă de specialitate, Competența de predare-învățare, Competența managerială, Competența de proiectare și planificare, Competența de evaluare și monitorizare.* Variabila independentă este *eșantion*.











Conform graficelor de mai sus se vede clar că variabilele dependente cercetate nu sunt normal distribuite. Dar pentru a evita subiectivismul aprecierii, s-au aplicat testele Shapiro-Wilk și Kolmogorov-Smirnov pentru a testa normalitatea distribuției variabilelor dependente.

Teste de Normalitate (etapa de constatare)

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistica	df	Sig.	Statistica	df	Sig.
Competența relațională	,250	88	,000	,868	88	,000
Competența cognitivă de specialitate	,262	88	,000	,861	88	,000
Competența de predare-învățare	,278	88	,000	,853	88	,000
Competența managerială	,208	88	,000	,866	88	,000
Competența de proiectare și planificare	,256	88	,000	,865	88	,000
Competența de evaluare și monitorizare	,198	88	,000	,895	88	,000

a. Corecția de Semnificație Lilliefors

Conform tabelului *Teste de Normalitate*, atât pentru testul Kolmogorov-Smirnov, cât și pentru testul Shapiro-Wilk pragurile de semnificație pentru toate variabilele dependente sunt semnificative statistic, p(Sig.)=0,0≤0,5. Deci distribuția variabilelor *Competența relațională, Competența cognitivă de specialitate, Competența de predare-învățare, Competența managerială, Competența de proiectare și planificare, Competența de evaluare și monitorizare*, la etapa de constatare, diferă semnificativ de o distribuție normală, prin urmare, nu sunt normal distribuite.

De asemenea, variabilele dependente sunt ordinale, adică s-a notat cu 1 – „excelent”, 2 – „foarte bine”, 3 – „bine”, 4 – „slab”, și respectiv 5 – „nesatisfăcător”, ceea ce înseamnă că se satisfac condițiile pentru a utiliza fie testul neparametric Mann-Whitney pentru compararea de medii a două eșantioane independente, fie testul neparametric Kolmogorov-Smirnov.

Competența relațională

Eșantionul = Eșantionul de formare

Competența relațională[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	116	26,3	26,3	26,3
	f. bine	152	34,5	34,5	**60,8**
	bine	60	13,6	13,6	74,4
	slab	67	15,2	15,2	89,6
	nesatis.	46	10,4	10,4	100,0
	Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul de formare

Eșantionul = Eșantionul martor

Competența relațională[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	108	24,2	24,2	24,2
	f. bine	152	34,0	34,0	**58,2**
	bine	68	15,2	15,2	73,4
	slab	71	15,9	15,9	89,3
	nesatis.	48	10,7	10,7	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul martor

Mann-Whitney test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența relațională	Eșantionul de formare	441	437,97	193145,50

	Eșantionul martor	447	450,94	201570,50
	Total	888		

În tabelul *Ranguri* avem prezentate următoarele date: numărul de subiecți (441 - eșantionul de formare, 447 - eșantionul martor), media rangurilor (437,97 - eșantionul de formare, 450,94 - eșantionul martor) şi suma rangurilor (193145,50 - eșantionul de formare, 201570,50 - eșantionul martor) pentru fiecare eșantion din etapa de constatare. Observăm că media rangurilor pentru eșantionul de formare nu o întrece pe cea a pentru eșantionul martor.

Statisticile Testului Mann-Whitney [a]

	Competența relațională
Mann-Whitney U	95684,500
Wilcoxon W	193145,500
Z	-,779
Asymp. Sig. (2-tailed)	,436

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

În tabelul *Statisticile Testului Mann-Whitney* se indică valorile testelor Mann-Whitney U, Wilcoxon W, transformarea valorii U în scor Z şi pragul de semnificație asociat. Deoarece Z = -0,779, iar p = 0,436 ≥ 0,05, atunci nu există deferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței relaționale la etapa de constatare.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov [a]

		Competența relațională
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,026
	Pozitive	,000
	Negative	-,026
Kolmogorov-Smirnov Z		,388
Asymp. Sig. (2-tailed)		,998

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Deoarece, eșantioanele sunt mai mari de 40 de subiecți, atunci s-a aplicat şi testul neparametric pentru două eșantioane independente Kolmogorov-Smirnov, cu ajutorul căruia s-au confirmat rezultatele de la testul Mann-Whitney (Z=0,388, pentru p = 0,998 ≥ 0,05), în care nu s-au atestat diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței relaționale la etapa de constatare.

Competența cognitivă de specialitate

Eșantionul = Eșantionul de formare
Competența cognitivă de specialitate[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	116	26,3	26,3	26,3
	f. bine	163	37,0	37,0	63,3
	bine	59	13,4	13,4	76,6
	slab	56	12,7	12,7	89,3
	nesatis.	47	10,7	10,7	100,0
	Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul de formare

Eșantionul = Eșantionul martor
Competența cognitivă de specialitate[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valid	excelent	108	24,2	24,2	24,2
	f. bine	163	36,5	36,5	60,6
	bine	70	15,7	15,7	76,3
	slab	60	13,4	13,4	89,7
	nesatis.	46	10,3	10,3	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul martor

Mann-Whitney Test
Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul		Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența cognitivă de	Eșantionul de formare	41	438,48	193371,50

specialitate	Eșantionul martor	47	450,44	201344,50
	Total	88		

Statisticile Testului Mann-Whitney [a]

	Competența cognitivă de specialitate
Mann-Whitney U	95910,500
Wilcoxon W	193371,500
Z	-,721
Asymp. Sig. (2-tailed)	,471

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în acest caz nu există deferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței cognitive de specialitate la etapa de constatare, deoarece Z = -0,721, iar p = 0,471 ≥ 0,05.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov [a]

		Competența cognitivă de specialitate
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,026
	Pozitive	,004
	Negative	-,026
Kolmogorov-Smirnov Z		,393
Asymp. Sig. (2-tailed)		,998

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele de mai sus sunt confirmate și de testul Kolmogorov-Smirnov, prin urmare nu sunt deferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței cognitive de specialitate la etapa de constatare, deoarece Z = 0,393, iar p = 0,998 ≥ 0,05.

Competența de predare-învățare

Eșantionul = Eșantionul de formare

Competența de predare-învățare[a]

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ

alid	excelent	116	26,3	26,3	26,3
	f. bine	168	38,1	38,1	64,4
	bine	52	11,8	11,8	76,2
	slab	63	14,3	14,3	90,5
	n esatis.	42	9,5	9,5	100,0
	Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul de formare

Eșantionul = Eșantionul martor

Competența de predare-învățarea

		Frecvența	**Procent**	**Procent Valid**	**Procent Cumulativ**
alid	excelent	108	24,2	24,2	24,2
	f. bine	182	40,7	40,7	64,9
	bine	60	13,4	13,4	78,3
	slab	57	12,8	12,8	91,1
	n esatis.	40	8,9	8,9	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul martor

Mann-Whitney Test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de predare-învățare	Eșantionul de formare	441	443,48	195576,50
	Eșantionul martor	447	445,50	199139,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney [a]

	Competența de predare-învățare
Mann-Whitney U	98115,500
Wilcoxon W	195576,500
Z	-,122
Asymp. Sig. (2-tailed)	,903

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

În ceea ce privește nivelul competenței de predare-învățare la etapa de constatare, nu există deferențe semnificative între cele două grupuri, deoarece Z = -0,122, iar p = 0,903 ≥ 0,05.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov [a]

		Competența de predare-învățare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,021
	Pozitive	,021
	Negative	-,021
Kolmogorov-Smirnov Z		,319
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Aceste rezultate sunt confirmate și de testul Kolmogorov-Smirnov, prin urmare nu sunt deferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de predare-învățare la etapa de constatare, deoarece Z = 0,319, iar p = 1,000 ≥ 0,05.

Competența managerială

Eșantionul = Eșantionul de formare

Competența managerială[a]

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ

valid	excelent	8	1,8	1,8	1,8
	f. bine	100	22,7	22,7	24,5
	bine	82	18,6	18,6	43,1
	slab	128	29,0	29,0	72,1
	nesatis.	123	27,9	27,9	100,0
	Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul de formare

Eșantionul = Eșantionul martor

Competența managerială[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
valid	excelent	7	1,6	1,6	1,6
	f. bine	100	22,4	22,4	23,9
	bine	82	18,3	18,3	42,3
	slab	129	28,9	28,9	71,1
	nesatis.	129	28,9	28,9	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul martor

Mann-Whitney Test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența managerială	Eșantionul de formare	441	441,77	194820,50
	Eșantionul martor	447	447,19	199895,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney [a]

	Competența managerială
Mann-Whitney U	97359,500
Wilcoxon W	194820,500
Z	-,326
Asymp. Sig. (2-tailed)	,745

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în cazul nivelul competenței manageriale la etapa de constatare, nu există deferențe semnificative între cele două grupuri, deoarece Z = -0,326, iar p = 0,745≥ 0,05.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov [a]

		Competența managerială
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,010
	Pozitive	,000
	Negative	-,010
Kolmogorov-Smirnov Z		,144
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele de mai sus sunt confirmate și de testul Kolmogorov-Smirnov, prin urmare nu sunt diferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței manageriale la etapa de constatare, deoarece Z = 0,144, iar p = 1,000 ≥ 0,05.

Competența de proiectare și planificare

Eșantionul = Eșantionul de formare

Competența de proiectare și planificare[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
Valide	Excelent	116	26,3	26,3	26,3

	f. bine	152	34,5	34,5	60,8
	bine	60	13,6	13,6	74,4
	slab	67	15,2	15,2	89,6
	nesatis.	46	10,4	10,4	100,0
	Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul de formare

Eșantionul = Eșantionul martor

Competența de proiectare și planificare[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
valid	excelent	108	24,2	24,2	24,2
	f. bine	161	36,0	36,0	60,2
	bine	60	13,4	13,4	73,6
	slab	71	15,9	15,9	89,5
	nesatis.	47	10,5	10,5	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul martor

Mann-Whitney Test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de proiectare și planificare	Eșantionul de formare	441	440,41	194219,50
	Eșantionul martor	447	448,54	200496,50
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney [a]

	Competența de proiectare și planificare
Mann-Whitney U	96758,500
Wilcoxon W	194219,500
Z	-,489
Asymp. Sig. (2-tailed)	,625

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Pentru Competența de proiectare și planificare s-a constatat, de asemenea, că nu există diferențe semnificative între nivelurile acestea la etapa de constatare pentru eșantioanele de formare și martor, deoarece Z = -0,489, iar p = 0,625≥ 0,05.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov [a]

		Competența de proiectare și planificare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,021
	Pozitive	,000
	Negative	-,021
Kolmogorov-Smirnov Z		,319
Asymp. Sig. (2-tailed)		1,000

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele testului Mann-Whitney sunt confirmate de testul Kolmogorov-Smirnov, deci nu sunt deferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de proiectare și planificare la etapa de constatare, deoarece Z = 0,319, iar p = 1,000 ≥ 0,05.

Competența de evaluare și monitorizare

Eșantionul = Eșantionul de formare

Competența de evaluare și monitorizare[a]

	Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ

alid	excelent	100	22,7	22,7	22,7
	f. bine	91	20,6	20,6	43,3
	bine	60	13,6	13,6	56,9
	slab	123	27,9	27,9	84,8
	nesatis.	67	15,2	15,2	100,0
	Total	441	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul de formare

Eșantionul = Eșantionul martor

Competența de evaluare și monitorizare[a]

		Frecvența	Procent	Procent Valid	Procent Cumulativ
alid	excelent	48	10,7	10,7	10,7
	f. bine	152	34,0	34,0	44,7
	bine	93	20,8	20,8	65,5
	slab	82	18,3	18,3	83,9
	nesatis.	72	16,1	16,1	100,0
	Total	447	100,0	100,0	

a. Eșantionul = Eșantionul martor

Mann-Whitney Test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența de evaluare și monitorizare	Eșantionul de formare	441	441,17	194554,00
	Eșantionul martor	447	447,79	200162,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney [a]

	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	97093,000
Wilcoxon W	194554,000
Z	-,394
Asymp. Sig. (2-tailed)	,694

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Și în acest caz nu există deferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de evaluare și monitorizare la etapa de constatare, deoarece Z = -0,394, iar p = 0,694 ≥ 0,05.

Two-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Statisticile Testului Kolmogorov-Smirnov [a]

		Competența de evaluare și monitorizare
Cele mai multe diferențe extreme	Absolute	,021
	Pozitive	,000
	Negative	-,021
Kolmogorov-Smirnov Z		,391
Asymp. Sig. (2-tailed)		0,946

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Rezultatele testului Mann-Whitney sunt confirmate de testul Kolmogorov-Smirnov, deci nu sunt deferențe semnificative între cele două grupuri în ceea ce privește nivelul competenței de evaluare și monitorizare la etapa de constatare, deoarece Z = 0,391, iar p = 0,946 ≥ 0,05.

Total

Mann-Whitney Test

Ranguri (Testul Mann-Whitney)

	Eșantionul	N	Media Rangurilor	Suma Rangurilor
Competența relațională	Eșantionul de formare	441	437,97	193145,50

	Eșantionul martor	447	450,94	201570,50
	Total	888		
Competența cognitivă de specialitate	Eșantionul de formare	441	438,48	193371,50
	Eșantionul martor	447	450,44	201344,50
	Total	888		
Competența de predare-învățare	Eșantionul de formare	441	443,48	195576,50
	Eșantionul martor	447	445,50	199139,50
	Total	888		
Competența managerială	Eșantionul de formare	441	441,77	194820,50
	Eșantionul martor	447	447,19	199895,50
	Total	888		
Competența de proiectare și planificare	Eșantionul de formare	441	440,41	194219,50
	Eșantionul martor	447	448,54	200496,50
	Total	888		
Competența de evaluare și monitorizare	Eșantionul de formare	441	441,17	194554,00
	Eșantionul martor	447	447,79	200162,00
	Total	888		

Statisticile Testului Mann-Whitney [a]

	Competența relațională	Competența cognitivă de specialitate	Competența de predare-învățare	Competența managerială	Competența de proiectare și planificare	Competența de evaluare și monitorizare
Mann-Whitney U	95684,500	95910,500	98115,500	97359,500	96758,500	97093,000

	Wilcoxon W	193 145,500	193 371,500	195 576,500	194 820,500	194 219,500	194 554,000
	Z	- ,779	- ,721	- ,122	- ,326	- ,489	- ,394
	Asymp. Sig. (2-tailed)	,436	,471	,903	,745	,625	,694

a. Variabila de Grupare: Eșantionul

Datele cumulate se regăsesc și în acest tabel, în care s-a comparat două eșantioane independente pentru toate cele șase variabile dependente.

Concluzii:

Analiza datelor experimentale în cadrul experimentului de constatare a demonstrat necesitatea abordării complexe a domeniilor de competențe profesionale ale cadrelor didactice la nivel de sistem și proces educațional, și nu doar dezvoltarea competențelor profesionale în baza disciplinelor de studii sau a ariilor curriculare.

Analiza datelor experimentale demonstrează că eșantionul experimental și eșantionul de control sunt aproximativ la același nivel de formare profesională continuă, ceea ce a permis realizarea experimentului de formare, o altă etapă în experimentul pedagogic.

BIBLIOGRAPHY

CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Editura Grupul Editorial Litera 2014. 240 p.ISBN 978-9975-74-340-2.

COJOCARU, V. Gh., COJOCARU, V., *Formarea cadrelor didactice din perspectiva profesionalizării carierei didactice: semnificații și implicații actuale*. Chișinău: Tipogr. UPS „Ion Creangă" , 2020. 216 p. ISBN 978-9975-46-455-0.

CRISTEA, S. *Finalităţile educaţiei*. Editura: Didactica Publishing House, 2016. Vol. 3, 134 p. ISBN 5948489355134.

DUMITRU, I. Al. (coord.) *Calitatea formarii personalului didactic*. Timișoara: Mirton, 2007. 354 p. ISBN 973-578-605-2.

DUMITRU, I. Al. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2008. 332 p. ISBN 975-973-46-0869-0.

GUȚU, V. Competența – abordare situațională, structurală și metodologică. În: *Studia Universitatis Moldaviae* (Seria Științe ale Educaţiei). 2018, nr. 5 (115), p. 3-12. ISSN 1857-2103.

ROEGIERS, X. *De la connaissance à la competence*. Bruxelles: PIE Peter Lang, 2017. 301 p. ISBN-13: 978-2807603226.

Standarde de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Chișinău, 2018. Consiliul Național pentru Curriculum, proces-verbal nr. 18 din 03 iulie 2018; prin Ordinul ministrului educației nr. 1124 din 20 iulie 2018. 9 p. Disponibil la: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf

СЕРГИЕНКО, А. Ю. Компаративный анализ профессиональных стандартов педагога в России и за рубежом, в *Человек и закон* № 4 (57), Санкт – Петербург, 2019, с. 184 – 191. ISSN 1815 – 7041.

Anexa 1. COMPETENȚELE PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE

Scopul chestionarului vizează identificarea competenţelor profesionale ale cadrelor didactice. Itemii formulați în chestionar vizează domeniile de activitate ale cadrelor didactice în baza competențelor profesionale deținute de acesta.

INFORMAȚII GENERALE:

Numele, Prenumele cadrului didactic

Vârsta

până la 30 ani
30 – 40 ani
41 – 50 ani
51 – 60 ani
mai mult de 60 de ani

Genul
Masculin
Feminin

Gradul didactic deținut la moment
Doi
Întâi
Superior
Nu dețin grad didactic

Stagiul de activitate în domeniul învățământului în funcția de profesor
mai puțin de 1 an
1 – 4 ani
5 – 10 ani
11 – 15 ani
16 – 20 ani
21 – 25 ani
26 – 30 ani
peste 30 de ani

Ce abilităţi, cunoştinţe sau competenţe consider că trebuie să îmi dezvolt în cadrul unor activităţi/ cursuri de formare şi dezvoltare profesională? (selectați 2 - 3):

Competența relațională: *dezvoltarea relaţiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine*

Competența cognitivă de specialitate: *proiectarea, planificarea şi implementarea curriculumului în procesul educațional*

Competență de predare – învățare: *valorificarea oportunităţilor de învăţare curriculare, extracurriculare și extrașcolare*

Competența managerială: *planificarea, organizarea, implementarea şi monitorizarea documentelor de politică educațională și normative*

Competența proiectare și planificare: *formularea obiectivelor de învăţare pentru disicplina predată*

Competența evaluare și monitorizare: *stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate*

Competența relațională: *dezvoltarea relaţiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine*

Ca profesor:

dezvolt relaţii constructive cu elevii bazate pe corectitudine, respect, încredere, şi sprijin:

promovez valori, atitudini şi comportamente pozitive faţă de elevi

creez un climat favorabil învăţării

recunosc, apreciez şi valorific diversitatea socială, religioasă, etnică şi lingvistică a clasei, în beneficiul elevilor

ofer sfaturi practice colegilor în cazul unor situaţii referitoare la egalitate, incluziune şi diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor

Competența cognitivă de specialitate: *proiectarea, planificarea şi implementarea curriculumului în procesul educaţional*

Ca profesor:

am cunoştinţe de specialitate privind proiectarea, planificarea şi implementarea curriculum-ului

depun eforturi pentru a fi la curent cu ultimele evoluţii în domeniul disciplinei pe care o predau: consult materiale de specialitate, colaborez şi activez în cadrul unor organizaţii profesionale

cunosc şi înţeleg contribuţia pe care o are disciplina predată în activităţile de învăţare interdisciplinare și transdisciplinare

cercetez o gamă variată de surse de informare privind ultimele evoluţii în domeniu şi prezint aceste informaţii într-o formă clară şi adecvată

Competență de predare – învățare: *valorificarea oportunităţilor de învăţare curriculare, extracurriculare și extraşcolare*

Ca profesor:

identific şi valorific oportunităţile de învăţare curriculare, extracurriculare și extrașcolare

reflectez asupra eficacităţii propriei activităţi didactice şi analizez impactul acesteia asupra progresului şi rezultatelor elevilor

îmbunătăţesc periodic abordările folosite în activitatea didactică, atunci când este necesar

analizez impactul feedback-ului pe care îl ofer elevilor şi îmi îndrum elevii cum să îşi îmbunătăţească performanţa şcolară

cunosc, înţeleg şi pot să utilizez şi să evaluez o gamă variată de strategii de predare-învăţare, conţinutul activităţilor educaţionale într-un mod variat, astfel încât să stimulez interesul elevilor

le ofer elevilor feedback pozitiv şi constructiv pentru a le îmbunătăţi experienţa de învăţare

comunic eficient obiectivele lecţiei

Competența managerială: *planificarea, organizarea, implementarea şi monitorizarea documentelor de politică educaţională şi normative*

Ca profesor:

motivez elevii să îşi intensifice cât mai mult eforturile de învăţare şi să obţină rezultate la cele mai înalte standarde posibile

stabilesc şi menţin un control eficient al sălii de clasă, al activităţilor şi comportamentului grupului de elevi

îi tratez pe toţi elevii în mod corect şi egal

raportez cu eficacitate orice fel de probleme legate de spaţiul fizic şcolar (reparaţii, renovări etc.)

gestionez situaţiile de criză apărute în activitatea la clasă

promovez şi încurajez colaborarea, munca în echipă la clasă şi învăţarea prin cooperare

Competența proiectare și planificare: *formularea obiectivelor de învăţare pentru disicplina predată*

Ca profesor:

demonstrez cunoaşterea deplină a obiectivelor de învăţare pentru anul care urmează

cunosc schimbările aduse curriculum-ului şi le pot formula oral şi în scris

ofer elevilor oportunităţi de a-şi dezvolta capacitatea de gândire şi învăţare

utilizez abordări şi resurse didactice care sunt strâns corelate cu obiectivele de învăţare şi care au un impact semnificativ asupra achiziţiilor elevilor.

Competența evaluare și monitorizare: *stabilirea criteriilor de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei predate*

Ca profesor:

cunosc criteriile de evaluare specifice utilizate în cadrul disciplinei pe care o predau

selectez instrumentul de evaluare adecvat pentru a verifica competenţele elevilor

desfăşor activitatea de evaluare şi interpretez rezultatele elevilor

ofer elevilor feedback constructiv şi pozitiv care să îi motiveze în învăţare

primesc şi accept feedback privind propria performanţă didactică

sunt capabil(ă) să îmbunătăţesc eficienţa evaluării la clasă

EVALUATOR AND DECISION IN THE CONTEXT OF ETHICAL PEDAGOGY

Aliona Paniş
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: Nowadays, in society, we almost no longer respect disciplinary norms, civilized behavior, kindness, tolerance, consideration, and the degradation of manners is today an educational problem. In this context, there is a backlog in the evaluation process and, in particular, at the decision-making level of the evaluator. Therefore, from the perspective of the professional ethics of the evaluator, it is necessary to create and implement a series of performance-capable tools for ethical behavior that managers and teachers in their role as evaluators, for example, will be able to use in the decision-making process.

Keywords: ethics pedagogy, evaluator, professional ethics of the evaluator, decision, ethical decision

Actualmente, în materie de etică ne pricepem la fel de bine cu toţii. Însă aceasta este o presupunere greşită. Exista diferite niveluri de **competenţă etică.** Moralitatea nu este o chestiune de calcule statistice, ci ţine de dezvoltarea şi de împlinirea potenţelor inerente naturii umane. Aşa cum îi luăm pe marii pedagogi drept modele, dacă vrem să înţelegem ceva din gândirea pedagogică, şi le cerem opinia calificată dacă vrem să învăţăm adevărurile pedagogice, tot astfel trebuie să admitem că moralitatea nu aparţine tuturora în egală măsură şi, dacă dorim să înţelegem gândirea etică, trebuie să luăm drept exemple revelatoare acele persoane care au ajuns cel mai departe pe calea dezvoltării lor morale.

Astfel, dacă privim acţiunea din punct de vedere moral, aceasta fiind o categorie sui-generis, atunci **pedagogia eticii** vine cu explicaţii fundamentale în ceea ce priveşte necesitatea valorificării educaţionale a moralităţii şi cunoaşterea specificului acesteia. Problemele morale de ordinul doi, numite şi probleme metaetice sau probleme filosofice cu privire la natura moralităţii corelează, în cadrul pedagogiei eticii, cu problemele educaţionale cu privire la valorificarea eticii în procesul educaţional din perspectiva celor care predau. [9, p.196]

*În acest context, t*ermenul **evaluator** este definit într-un şir de lucrări. Semnificaţia lingvistică, conform DEX-ului, este "expert autorizat pentru a stabili valoarea unei nave, a unei avarii sau pagube ori a unui obiect". În documentele de politici, e*valuatorul este* "persoană fizică cu o reputaţie bună, cu studii superioare corespunzătoare, titular al certificatului de calificare al evaluatorului, care posedă o experienţă de muncă suficientă în domeniul evaluării, un înalt nivel profesional şi competenţa necesară pentru desfăşurarea activităţii de evaluare". [6]

*Din perspectiva pedagogiei eticii***,** evaluatorul va acţiona, fiind în drept:

să planifice de sine stătător efectuarea lucrărilor de evaluare conform legislaţiei şi contractului de prestare a serviciilor de evaluare;

să determine metodele de evaluare conform standardelor naţionale sau internaţionale de evaluare;

să aibă acces la documentaţia beneficiarului, necesară pentru efectuarea evaluării, cu excepţia datelor ce constituie confidenţialitate;

să primească de la beneficiar, din alte surse de informaţii, în scris, explicaţiile sau dovezile necesare pentru efectuarea evaluării;

să inspecteze obiectul/produsul evaluării;

să solicite, după caz, administraţiei organizaţiei de evaluare antrenarea în evaluare a altor evaluatori şi specialişti;

să fie membru al asociaţiilor obşteşti ale evaluatorilor şi să participe la activitatea acestora;

să participe la şedinţele comisiei de atestare privind oferirea sau retragerea certificatului său de calificare;

să conteste acţiunile autorităţilor administraţiei publice centrale şi locale privind evaluarea obiectelor/produselor, deciziile organului care a eliberat certificatul de calificare, de exemplu.

De asemenea, evaluatorul este în drept să refuze, în condiţiile prevăzute de legislaţie, efectuarea evaluării în cazul în care beneficiarul:

a încălcat clauzele contractului;

nu a prezentat actele necesare pentru evaluare sau a prezentat acte care conţin date incomplete sau eronate;

nu a asigurat posibilitatea inspectării obiectului sau produsului evaluării;

a intervenit în acţiunile evaluatorului pentru a influenţa asupra rezultatelor evaluării.

În această ordine de idei, vizavi de drepturi, evaluatorul are şi un şir de *responsabilităţi*:

să efectueze evaluarea în conformitate cu prevederile legislaţiei, cu standardele naţionale de evaluare şi cu contractul de prestare a serviciilor de evaluare;

să informeze beneficiarul despre imposibilitatea efectuării evaluării din cauza producerii şi/sau neînlăturării circumstanţelor menţionate;

să efectueze evaluarea în mod conştiincios: să identifice şi să determine corect obiectul evaluării, să stabilească scopul evaluării şi presupusa aplicare a rezultatelor evaluării, să ia în considerare toţi factorii esenţiali ce influenţează asupra valorii estimative, să întocmească un raport de evaluare obiectiv şi argumentat;

să asigure confidenţialitatea informaţiilor furnizate de beneficiar, conform legislaţiei.

La fel, de responsabilitatea *evaluatorului ţine şi a*legerea sau elaborarea parametrilor (criterii, indicatori, descriptori, nivele, calificative, note etc.) relevanţi pentru obiectul sau produsul evaluat, pe baza cărora se justifică deciziile luate.

Analiza şi evaluarea validităţii/fiabilităţii tuturor informaţiilor existente este una dintre sarcinile *evaluatorului.*

Un şir de ***drepturi şi norme de conduită a experţilor evaluatori*** sunt stipulate în *Metodologia de selectare a expertilor evaluatori,* Aprobată de Consiliul de conducere al Agenliei Nationale de Asigurare a Calitdtii in Educalie si Cercetare, Decizia nr. 70 din 27 noiembrie 2020. Chisinău, 2020. [7, pp.5-7]

La fel, norme de conduită profesională ale evaluatorilor de competențe profesionale, evaluatorilor de evaluatori și evaluatorilor externi sunt identificate și în *Metodologia pentru stabilirea criteriilor și procedurilor de evaluare și certificare ale evaluatorilor de competențe profesionale, evaluatorilor de evaluatori și evaluatorilor externi,* din 2 mai 2018, Capitolul VI, emitent Ministerul Educației Naționale (România). [8]

În contextul *eticii profesionale a evaluatorului,* se identifică *valorile morale* pe care evaluatorii trebuie să le urmeze în procesul de practică profesională şi *standardele etice* generale ale conduitei profesionale a evaluatorilor care sunt stabilite de organizațiile de evaluare profesională autoreglatoare în documente speciale - *coduri de etică profesională*. Aceste norme ar trebui să fie ghidate de membrii unei organizații profesionale autoreglabile sau de evaluatori autorizați care lucrează pe piața educațională, dacă standardele etice sunt incluse în standardele profesionale care sunt obligatorii pentru aplicare.

Respectarea standardelor etice este garantată de calitățile morale ridicate și de responsabilitatea profesională a evaluatorilor, necesitatea obiectivă de a menține în opinia publică respectul și încrederea în ele însele. Codurile de conduită includ o descriere a acțiunilor evaluatorilor care trebuie să ia în cursul practicii profesionale, precum și actele comise inadmisibile, în conformitate cu normele de etică profesională. Ele determină criteriile care permit recunoașterea acțiunilor profesionale ale evaluatorului fie etice, fie neetice. Recunoașterea acțiunilor profesionale de către un evaluator este neetică în modul prevăzut de secțiunea relevantă a codului. Aceasta nu servește drept bază pentru consecințele juridice civile (răspundere administrativă, disciplinară sau de altă natură), dar poate fi motivul aplicării măsurilor de influență ale evaluatorului, pe baza cerințelor Codului, ca urmare a unei încălcări specifice.

Așadar, numai evaluatorii cu calificări relevante pot efectua lucrări de evaluare. În același timp, datoria primară a evaluatorului este să asigure interesele clienților săi la cel mai înalt nivel profesional posibil. Or, un evaluator, atunci când evaluează valoarea unui obiect sau produs, nu poate funcționa pentru două sau mai multe părți, cu excepția cazului în care părțile își dau consimțământul. Totodată, evaluatorii trebuie să se comporte cinstit, cu demnitate, corectă și independent de influențele externe, să acționeze în beneficiul clienților, al profesiei și al societății în ansamblu. Relația lor cu clienții și partenerii trebuie să respecte cele mai înalte standarde de etică și excelență tehnică. În procesul de interacțiune, evaluatorii ar trebui să ia toate măsurile posibile pentru a se asigura că nu există conflicte între aceștia și clienți în legătură cu îndeplinirea sarcinilor lor cauzate de diferențele în interesul lor. Cu privire la posibilitatea unui conflict de interese, evaluatorul trebuie să informeze clientul înainte de primirea ordinului de evaluare.

Normele de etică profesională ale evaluatorului sunt prevăzute în standardele naționale de evaluare. De exemplu, în standarde uniforme de practică de evaluare profesională - ESPOP (standarde uniforme de Professional Evaluatorilor Practică - USPAP), dezvoltat de Fundația pentru evaluarea SUA (Fundația de evaluare) și obligatorii pentru utilizare în Statele Unite, Canada și Mexic, include o secțiune specială care definește cerințele pentru comportamentul evaluatorului lui și relația cu clientul.

Prin urmare, Codurile de etică profesională a evaluatorilor vor fi adoptate la nivelul organizațiilor profesionale ale evaluatorilor care se autoreglementează.

Într-un șir de lucrări în domeniu se avansează ideea că la baza acestor Coduri trebuie să fie *principiile de bază ale eticii profesionale a evaluatorilor*:

Onestitate. Evaluatorul trebuie să acționeze în mod cinstit și deschis în relațiile sale profesionale.

Obiectivitate. Evaluatorul trebuie să desfășoare activități profesionale în mod independent și imparțial. Evaluatorul trebuie să evite relațiile care denaturează sau afectează obiectivitatea judecății sale profesionale. Un neajuns comun a experților ce se angajează în evaluări este aceea că se lasă conduși de propriile experiențe trecute. Aceștia își proiectează cunoștințele și experiențele câștigate anterior în percepția intervențiilor pe care sunt asignați să le evalueze în prezent. Acest lucru trebuie sa fie evitat.

Competență. Evaluatorul este obligat să mențină cunoștințele și abilitățile profesionale care oferă clientului sau persoanei juridice/fizice evaluarea rezultată a rezultatului pe baza: nivelul profesional adecvat al practicii de evaluare; respectarea cerințelor legii privind activitatea de evaluare, standardele de evaluare, alte acte normative legale în domeniul activității de evaluare, normele și normele aprobate de organizația de autoreglementare a evaluatorilor din care este membru.

Comportament profesional. Evaluatorul trebuie: să acționeze cu bună-credință și în timp util pentru a desfășura activitatea în conformitate cu cerințele legii privind activitățile de evaluare, standardele de evaluare, alte acte legislative de reglementare în domeniul activității de evaluare, standardele și normele aprobate de organizația de autoreglementare a evaluatorilor; să nu permită în

practica lor situații care să contribuie la apariția unui conflict de interese, inclusiv în organizarea de autoreglementare a evaluatorilor.

Transparenţă. Evaluatorii trebuie să fie conştienţi şi să conştientizeze, la rândul lor, şi beneficiarii în legătură cu constatările, concluziile şi recomandările care trebuie să fie accesibile publicului larg, inclusiv presei.

Confidențialitate. Evaluatorul este obligat să asigure confidențialitatea informațiilor obținute ca urmare a activităților profesionale, să nu divulge aceste informații terților, cu excepția cazurilor prevăzute de lege.

Neutralitate. Evaluatorii nu vor lăsa ca opiniile politice sau apartenenţa la un partid politic să influenţeze abordarea oricărei misiuni de evaluare sau constatările, concluziile şi recomandările trase. Permiterea acestui lucru, ar dăuna reputaţiei personale a evaluatorului şi reputaţiei profesiei de evaluator în general.

Monitorizarea respectării de către evaluatori a principiilor stipulate va reprezenta ***scopul Codului etic al evaluatorului.*** Aceasta denotă responsabilitatea unei persoane fizice, a unei asociaţii de persoane fizice, sau a unei persoane juridice desemnate de către Ministerul de resort.

Nerespectarea prevederilor Codului va necesita una dintre următoarele *sancţiuni*: mustrare scrisa; suspendarea temporara din activitati de evaluare; sau excluderea din comunitatea de evaluare profesionista.

În această ordine de idei, ***deciziile evaluatorului*** sunt acţiuni esenţiale ce reprezintă momentul de maximă responsabilitate la nivel de procesul evaluativ, asigurând trecerea de la gândirea creatoare la acţiuni generatoare de eficienţă.

Astfel, în luarea unei *decizii eficiente*, de exemplu, ar trebui ca evaluatorul să obţină informaţii necesare de la persoane apte sau capabile să ia o decizie clară; *principiul etic* – respectul faţă de altul – să comporte o preferinţă morală marcantă pentru persoanele apte să ia o decizie clară; evaluatorii, analizând metodele de luare a deciziei, să studieze două elemente: aptitudinea şi comunicarea informaţiilor (participanţii la actul decizional trebuie să fie capabili să-şi exprime verbal sau scris opinia); evaluatorii să respecte sugestiile, acceptul sau dezacordul persoanelor inapte să ia decizii clare, deoarece orice opinie este o condiţie necesară pentru alegerea priorităţilor; evaluatorii să aibă permanent posibilitatea de a reveni la decizia lor.

Implicit, *eficienţa deciziei* include şi unele reguli ce ţin de *decizia etică*.

Trebuie să menţionăm că în cazul abordării din punct de vedere etic al eficientizării deciziei, principiile morale acţionează asupra fiecărui obiectiv ca şi limitări sau constrângeri.

Unii cercetători [Apud 1; 2; 3] susţin că, pentru a conduce la realizarea obiectivelor stabilite, deciziile evaluatorilor trebuie să respecte o serie de *criterii*, dintre care cele mai importante sunt considerate următoarele:

Fundamentarea ştiinţifică a deciziei. Aceasta conduce la evitarea improvizaţiilor şi a subiectivismului în procesul de luare a deciziilor.

Legalitatea deciziei. Înscrierea soluţiei alese într-un cadru legal, reglementat de anumite documente şcolare.

Completitudinea deciziei. Decizia trebuie să cuprindă toate elementele necesare înţelegerii corecte şi implementării acesteia.

Oportunitatea deciziei. Este de preferat o decizie bună luată în timp util în schimbul unei decizii foarte bune luate cu întârziere.

Eficienţa deciziei. Se urmăreşte obţinerea unui efect cât mai bun pentru un anumit efort.

Coordonarea deciziei. Se asigură astfel ca deciziile privind diferitele elemente componente să fie compatibile între ele şi să conducă la realizarea obiectivului de ansamblu.

Utilitatea. Se examinează beneficiile pe care le va aduce, riscurile şi daunele, se identifică responsabilul, consultanţii specialişti în domeniu.

Bun simţ, echitate. Se constată dacă sunt persoane care se opun acestei decizii şi cât de rezonabile sunt acestea.

Responsabilitate socială. Promovarea ideii de a găsi înţelegere în comunitate.

O *decizie etică* devine mai uşor de luat şi asumat dacă se aplică un proces structurat pentru a analiza motivele *pro* şi *contra* unei soluţii:

individ vs. comunitate, colectivitate

imparţialitate, dreptate vs. Milă

adevăr vs. loialitate

mai bine contra binelui

consens contra compromis

asumarea riscului vs. liniştea personală

Din moment ce decizia este legată de anumite entităţi concrete, înainte de a lua o decizie un bun manager verifică dacă situaţia respectivă este reală.

În cazul în care situaţia este reală, decizia etică va implica urmatoarele *valori*:

dreptatea

căutarea adevărului

echitatea, imparţialitatea

cinstea şi respectul faţă de oameni

utilitatea pentru toţi membrii instituţiei, nu doar pentu unii

înainte de orice să nu faci rău (împotriva cuiva)

Pornind de la un şir de supoziţii relevante, cercetătorul în resursele umane Gh.Gavrilescu propune *un model de orientare pentru examinarea deciziei în aspect etic*:

Problema pe care doriţi să o rezolvaţi este reală aşa cum pare ea? Dacă nu sunteţi siguri, aflaţi!

Acţiunea care se va declanşa este legală? Este etică? Dacă nu ştiţi, aflaţi!

Aveţi opozanţi la acţiunea pe care doriţi să o desfăşuraţi? Le înţelegeţi poziţia? Este rezonabilă?

Cui îi este destinat beneficiul acţiunii? Dar daunele, cine le suportă?

Aţi consultat specialişti în domeniu, pentru a le afla opinia cu privire la acţiunea dumneavoastră? Ţineţi cont de aceste opinii?

Credeţi că şi alţi conducători ar fi îndreptăţiţi să acţioneze la fel ca dumneavoastră?

Doriţi ca acţiunea dumneavoastră să fie însuşită şi aprobată? Credeţi că în cazul unei investigaţii în mass-media veţi găsi înţelegere? [5]

Prin urmare, evaluatorii care manifestă un comportament etic susţin libertatea, creşterea şi dezvoltarea fiecărui angajat; comunică cu angajaţii folosind numele cu respect; formează şi încurajează un regim echilibrat de muncă şi odihnă; tratează toţi angajaţii drept persoane unice, valoroase; protejează viaţa, siguranţa şi sănătatea angajaţilor; creează un mediu de lucru fără discriminări; sunt corecţi şi echitabili în probleme financiare; comunică deschis cu colegii; cultivă o atitudine pozitivă faţă de celelalte persoane şi realizările acestora etc.

Pentru ca evaluatorii să poată elabora şi lua decizii etice şi apoi să le implementeze în mediul instituţiei educaţionale, ei trebuie să dispună de o calificare ce vine cu experienţa şi prin auto/instruire. Cei care au nevoie doar de o putere mai mare, care sunt orientaţi spre valorile economice, sunt mai mult expuşi la urmărirea interesului personal şi luarea unor *decizii nonetice*, adică bazate pe nonvalori.

În instituţiile din sistemul educaţional relaţiile dintre persoane trebuie să se bazeze atât pe prevederile regulamentelor de ordine internă, cât şi pe unele *principii de etică*: conştiinţa profesională, simţul responsabilităţii, profesionalismul, legislaţia, confidenţialitatea informaţiei, loialitatea şi buna-

credinţă, evitarea conflictelor de interes şi apelarea la arbitri neutri pentru rezolvarea lor, transparenţa, echitatea, respectarea drepturilor şi libertăţilor celorlalţi, evitarea discriminării de orice fel, respectarea personalităţii umane. [10, p. 99]

Aşadar, conchidem că luarea deciziilor etice de către evaluatori, în instituţiile educaţionale, ar facilita atingerea scopurilor instituţionale, dezvoltarea şi satisfacţia individuală şi profesională. În funcţie de context, în măsura bunului simţ, prin decizia etică instituţiile devin prospere şi eficiente. Pentru a atinge această finalitate e nevoie de auto/instruire, practici şi modele etice.

BIBLIOGRAPHY

Armstrong M., *Manual al tehnicilor de management*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2001.

Borza A., *Managementul resurselor umane în context european*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1999.

Certo S. *Managementul modern*. Bucureşti: Editura Economică, 2003.

Craciun D. *Etica în afaceri*. Bucureşti: Editura ASE, 2005.

Gavrilescu L. *Decizii etice în managementul resurselor umane*. Arad: Universitatea de Nord Baia Mare, Seria Ştiinţe Economice, Partea I, 2011.

LEGE Nr. 989 din 18-04-2002 **cu privire la activitatea de evaluare.** Publicat : 16-07-2002 în Monitorul Oficial Nr. 102 art. 773, *Versiune în vigoare din 27.10.17 în baza modificărilor prin* LP185 din 21.09.17, MO371-382/27.10.17 art.632; *Capitolul I.* Dispoziţii generale, Articolul 1. Noţiuni de bază. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=108062&lang=ro

Metodologia de selectare a expertilor evaluatori. Aprobată de Consiliul de conducere al Agenliei Nationale de Asigurare a Calitdtii in Educalie si Cercetare, Decizia nr. 70 din 27 noiembrie 2020. Chisinău, 2020. Disponibil: https://www.anacec.md/files/D70.Metodologie_Anexa.PDF.

Metodologie pentru stabilirea criteriilor și procedurilor de evaluare și certificare ale evaluatorilor de competențe profesionale, evaluatorilor de evaluatori și evaluatorilor externi, din 2 mai 2018. Disponibil: https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocumentAfis/209881

Paniş A. *Pedagogia eticii: o reconstrucţie în instituţia educaţiei*. Chişinău: Institutul de Științe ale Educației (Tipogr. „Print-Caro”), 2020.

Rudic Gh. (coord.), Bucun N., Caisîn S. et.al. *Bazele managementului educaţional*. Program de formare continuă în domeniul Managementului educaţional. Modulul I, Institutul de Instruire Continuă, Chişinău, 2004.

QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESSES IN A POST-PANDEMIC CONTEXT

Remus Chină
Assoc. Prof., PhD, „Dimitrie Cantemir" University, Bucharest

Abstract: Quality assurance of education is a concept that should enter the culture of education systems, as a status quo without which the modern age can no longer be conceived. All the more so as human society is severely shaken by entropic leaps such as the pandemic of the last two years and / or an unimaginable war in the 21st century. The sudden shift of education systems from quasi-equilibrium states to states of uncertainty and forced equilibrium - we are referring to the educational processes carried out in the online environment, has shaken from the foundations the (apparently) solid aspects of classical educational processes. Given that the issue of quality assurance in education systems is relatively recent - of the order of decades, quite fragile compared to centuries of educational processes, an intense period of pandemic, almost "swept" the approach to quality management of educational processes. And yet, in a post-pandemic context, can we still talk about ensuring the quality of education? It is what we try to identify through our work: specific elements of quality assurance of education that can be capitalized in the post-pandemic period.

Keywords: pandemic, educational process, educational system, quality management, quality assurance

"Civilizația este o întrecere între educație și catastrofă" (***H.G. Wells)***

Introducere

Ultimii doi ani au reprezentat, fără discuție, o perioadă de încercări fără precedent pentru toate sistemele educaționale din lume, indiferent de zona geografică sau contextul economic în care acestea au evoluat. De parcă, încercările extreme provocate de pandemie nu au fost suficient de stresante, peste acestea se adaugă, cu efecte negative, amplificate exponențial, și cele provocate de războiul aflat în plină desfășurare și care, în mod evident, nu poate fi ignorat, întrucât efectele acestuia vor fi resimțite din plin de întreaga societate, inclusiv de mediile educaționale!

În același timp, evoluția accelerată a societății umane, mai ales în plan tehnologic, a generat presiuni enorme asupra sistemelor educaționale din perspectiva necesității creșterii standardelor de calitate privind procesele educaționale din școală, în special asupra rezultatelor învățării obținute. Din punctul nostru de vedere, sistemele educaționale erau supuse, oricum, unui "stres" accentuat având în vedere necesitatea stringentă de a se adapta la noul tip de revoluție tehnologică, denumită scurt, „Industry 4.0" (a 4 –a revoluție industrială). Procesul de adaptare a suferit un "recul" important în perioada pandemiei COVID 19, întrucât sistemele educaționale s-au ocupat mai mult de menținerea proceselor educaționale în funcțiune, fără o preocupare evidentă a calității acestor procese. Potrivit datelor furnizate de OMS[1], la 18 martie 2020 s-a produs o oprire bruscă a proceselor educaționale. Aproximativ 107 țări au luat decizia, la data menționată, a opriri cursurilor în format clasic (față în față, fizic etc). După aproape 7 zile de la această decizie, sistemele educaționale au adoptat, rând pe rând trecerea la învățământul online. Această modalitate de desfășurare a cursurilor în sistem online a durat

[1] OMS – Organizația Mondială a Sănătății/ WHO – World Health Organisation, https://www.who.int/

până în zilele noastre, când se încearcă o revenire treptată la sistemul de învățământ clasic (în format fizic)[2].

Evaluarea efectelor economice, psihologice și fizice ale abordărilor acestor decizii privind modalitățile de desfășurare a proceselor educaționale este departe de a fi încheiată! Probabil, aceste efecte vor fi resimțite în perioade de timp lungi, amplificate inclusiv de conflictul/războiul care se desfășoară destul de aproape de noi.

Și totuși, peste 80 de ani dedicați de specialiști managementului calității, nu pot fi „resetați" la o valoare minimă (aproape de zero)! Din considerente simple: orice *întoarcere*, în special a sistemelor cu inerție mare, cum sunt sistemele educaționale, este aproape imposibilă, mai ales în cazul tranzițiilor bruște/forțate cum au fost cele din ultimii ani! Apreciem că, indiferent de *salturile entropice* ale societății umane, conceptele specifice managementului calității rămân valabile pentru orice domeniu, inclusiv pentru cel eduațional. *Ce înseamnă asigurarea calității educației în context pandemic? Mai este posibilă? În ce măsură?! Cum ar trebui regândit acest demers?*

STADIUL PROBLEMEI: aspecte teoretice și practice privind managementul calității în sistemul educațional

Utilizarea conceptelor specifice managementului calității și implementarea instrumentelor și metodelor acestui domeniu în sistemele educaționale, s-a realizat în mod diferit de la țară la țară și uneori, total diferit de semnificația reală (corectă) a acestor concepte, așa cum au fost ele stabilite, prin consens de cei mai mulți dintre scpecialiștii din domeniul calității. Confuziile generate de procesul de implementare, pe baza legislației dedicată asigurării calității (educației), au fost majore, în opinia noastră, întrucât în prevederile legislației calității se fac referiri la *asigurarea calității educației* (un demers posibil la nivelul entității educaționale (școală, universitate) și deloc de *asigurarea calității în educație* (la nivel de sistem). Dacă prima abordare se referă în mod evident, la asigurarea calității *produselor* și/sau *serviciilor educaționale* realizate de entitatea educațională, a doua abordare ar trebui să reflecte asigurarea calității privind funcționarea și evoluția sistemului educațional, în speță, asigurarea calității mega – proceselor educaționale desfășurate la nivelul sistemului![3]

Sunt, în opinia noastră, 3 factori esențiali care pot influența major managementul calității *în educație: 1. Standardele utilizate la evaluarea entităților educaționale; 2. Procesul de evaluare externă; 3. Experții în evaluare externă implicați în procesul de evaluare*[4]. După noi, cei trei factori sunt interconectați și, sub nicio formă, nu pot fi tratați separat unul de altul, întrucât oricare dintre ei, pot influența radical *rezultatele evaluării*. De exemplu, dacă standardele de evaluare sunt elaborate doar ca cerințe obligatorii și în termeni de „cel puțin"[5] , atunci, în mod evident se va induce un nivel minim al calității, întrucât entitatea educațională va fi interesată, de regulă, de obținerea unor rezultate la nivelul minim solicitat! Dacă procesul de evaluare este tratat de către experții în evaluare, ca un *proces de inspecție,* atunci se vor pierde din vedere exact elementele de valoare autentică dezvoltate de către entitatea evaluată, elemente ce ar trebui să fie evidențiate în urma procesului de evaluare externă. Nu în ultimul rând, utilizarea experților în evaluare din rândul persoanelor active în sistemul educațional, conduce la desfășurarea unui proces de evaluare de *secundă parte*, cu un grad de obiectivitate redus și

[2] AN: de precizat că în sistemul de învățământ preuniversitar, revenirea la sistemul de predare fizic, a început mai devreme chiar în condițiile unor rate de infectare considerabile, în diferite localități

[3] AN: A se vedea lucrarea Chină, R. Managementul calității în învățământul preuniversitar: Referențiale, modele, tehnici, instrumente. 2015. Editura Universitară, București

[4] Ibidem

[5] AN: A se vedea noile standarde, de exemplu, utilizate în învățământul preuniversitar, aprobate prin HG 994/2020

nerelevant pentru managementul calității la nivel de sistem educațional. Toate cele trei aspecte pot fi ușor identificate în abordarea actuală a asigurării calității în sistemul educațional românesc[6].

Prin urmare, însuși întregul demers al asigurării calității, are nevoie de corecții și ajustări semnificative, în opinia noastră. Având în vedere rezultatele obținute de-a lungul anilor și, mai ales, utilizarea acestor rezultate la corecțiile necesare și/sau îmbunătățirea funcționării sistemului educațional, apreciem că cele trei elemente menționate anterior, specifice managementului calității în sistemul educațional preuniversitar românesc, au funcționat „distorsionat" o perioadă semnificativă din istoria recentă a învățământului preuniversitar, din 2007 până în anul 2021! Cu efecte pe măsură!

STADIUL PROBLEMEI: Aspecte practice și teoretice ale efectelor pandemiei globale asupra proceselor educaționale

Impactul pandemiei de COVID -19 asupra sistemelor și proceselor educaționale, asociate cu desfășurarea acestora în mediul online (sau offline), a avut efecte majore, unele observate în timpul desfășurării proceselor educaționale, altele observate după „finalizarea" pandemiei (asociată cu "întoarcerea" copiilor la școală). Cele mai multe dintre aceste efecte au fost percepute ca fiind negative, din perspectiva *eficienței* și a *eficacității* proceselor educaționale dar, mai ales din perspective pedagogice clasice!

Lipsa sau accesul restrâns la resurse educaționale moderne, în special, resursele de tip digital, au contribuit semnificativ la amplificarea efectelor negative generate de trecerea la un alt tip de proces educațional – pe scară largă – decât cel clasic. Astfel, studii și cercetări realizate în domeniu[7] au arătat că „*47% dintre copii au folosit doar telefonul mobil pentru participarea la cursurile online, mult peste media altor state UE"!*

Trecerea bruscă a proceselor educaționale în mediul online, a evidențiat în primul rând vulnerabilitățile sistemului educațional, prins în paradigma clasică a desfășurării acestor procese, majoritar în sistem fizic, „față în față" și a neglijării cvasitotale a utilizării noilor tehnologii în desfășurarea parțială sau totală a proceselor educaționale în mediul online!

În același timp, pentru toți copiii, cu acces extins la internet (prin telefon sau alt *device*) a apărut un risc major prin instalarea unei dependențe accentuate de internet, cu efectul imediat al expunerii aproape totală la conținut agresiv și fake news!

Închiderea școlilor a însemnat schimbarea bruscă a condițiilor de desfășurare a procesului educațional :

Translatarea acestuia în mediul online;

Modificarea considerabilă a unor aspecte și metode pedagogice clasice privind procesul educațional fundamental: „predare –învățare –evaluare";

Limitarea accesului la noul tip de proces educațional doar pentru copii/persoanele care dispuneau de resurse educaționale adecvate (resurse digitale);

Îngreunarea desfășurării proceselor educaționale pentru persoanele (profesori – elevi/studenți) fără pregătire corespunzătoare în domeniul utilizării adecvate a resurselor informatice;

etc

[6] AN: A se vedea articolul Drăgulănescu, N., Chină, R. Acțiuni corective și corecții oportune în actuala abordare românească a asigurării calității educației. 2010. Revista CAS, nr. 4-6,7,8/2010, https://www.srac.ro/calitatea/arhiva_revista.html

[7] Vezi studiul: IMPACTUL COVID-19 ASUPRA EDUCAȚIEI, accesibil la adresa: https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/educatie/vreau-la-scoala/impactul-covid-19-asupra-educatiei

Absența unor standarde de calitate pentru desfășurarea acestor procese în noile condiții a condus, în mod evident, la anularea ideii de „asigurarea calității educației", întrucât lipseau reperele necesare organizării și desfășurării corecte a acestor procese!

Un studiu realizat de ONG-ul „Salvați Copii", denumit sugestiv *„Impactul COVID -19 asupra educației"*[8] prezintă cifre cel puțin îngrijorătoare, privind efectele nocive asupra comportamentului copiilor în timpul pandemiei. Rezultatele studiului au fost relevate în urma unor sondaje efectuate chiar pe copii:

„Ce spun copii: plictiseala, ca principală stare resimțită: 47,5%; oboseala 32,7%; tristețe 27,1%; furie 23,2%; principala activitate recreativă – jocul pe telefon sau tabletă: 57,4%; vizionare tv-44,9%; rețele sociale – 40,8%; Cel mai mare risc – dependența de internet: 54,7%, urmat de informații false (fake news) și bullying-ul online".

Același studiu ne arată că numărul de copii identificați ca având venituri modeste, este incomparabil mai mare decât în alte state: „5-9% -Spania, 18% Finlanda și aproximativ 50% în România (pe segmentul învățământ preuniversitar)". Rezultă un procent îngrijorător de copii care nu au avut în timpul pandemiei acces real la procesul educațional. Concluzia studiului a fost că, indiferent de țară, „copiii cei mai săraci și mai marginalizați sunt în pericol. Pentru aceștia, școlile nu le oferă copiilor doar un spațiu de învățare, acestea fiind acele locuri sigure unde pot primi hrană, au acces la protecție și servicii de consiliere și se joacă cu prietenii lor. Profesorii pot fi pentru copii persoanele la care pot apela mai întâi atunci când au nevoie de ajutor și cei care îi pot proteja."

Închiderea forțată a școlilor în timpul pandemiei, a reprezentat cu mult mai mult decât oprirea/încetinirea procesului educațional fundamental, copiii cu resurse economic precare fiind multiplu afectați.

Din aceste perspective, măsura luată de autoritățile centrale privind prezența copiilor la școală (în ultima perioadă a pandemiei) o apreciem ca fiind una benefică și cu un impact pozitiv asupra segmentului de copii menționați anterior, în primul rând!

Rezultă că procesele educaționale au fost multiplu afectate atât la „intrări" – cunoștințele și atitudinile copiilor/elevilor, la managementul acestor procese, prin afectarea considerabilă a capabilităților profesorilor de a gestiona eficient și eficace aceste procese, cât și la "ieșiri" – rezultatele interacțiunilor profesor – elevi.

PROCESUL EDUCAȚIONAL ÎN CONTEXT PANDEMIC ȘI POST PANDEMIC

"**Proces** - ***ansamblu de activități interconectate sau care interacționează care transformă intrările în ieșiri***" (ISO 21001:2018, 3.12)[9].

Procesul educațional presupune aspecte specifice privind intrările și ieșirile:

„Intrări" – cunoștințele și nevoile educaționale identificate ale copiilor/elevilor/studenților. Este important de notat că unii specialiști apreciază că intrările includ, pe lângă cunoștințele elevilor, și cele ale profesorilor, la momentul respectiv (înainte de declanșarea procesului educațional)![10]

„Interiorul" procesului educațional – presupune un ansamblu de interacțiuni (în realitate de sub-procese succesive) care se supun unui management al calității riguros : *planificare, asigurare, control și îmbunătățire!* Succesiunea de sub - procese din interiorul procesului educațional, presupune, din punct de vedere pedagogic, interacțiunile fundamentale „*predare –învățare- evaluare".*

[8] Ibidem

[9] Sursa: ISO 21001: 2018 - Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use, 3.12, https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en

[10] AN: Sursa: Educational Psychology Interactive, http://www.edpsycinteractive.org/materials/mdltlp.html

„Ieșirile” din procesul educațional se regăsesc în *rezultatele învățării*, obținute în urma desfășurării procesului educațional. Rezultatele *învățării (ieșirile din proces)* vor fi utilizate, în opinia noastră*, atât de elev* – la propria construcție intelectuală, pe baza cărora poate intra ulterior în alte procese educaționale, cât și *de profesor* pentru efectuarea corecțiilor și îmbunătățirilor necesare următoarelor procese educaționale pentru care el este manager!

Schema unui proces educațional este propusă în figura 1:

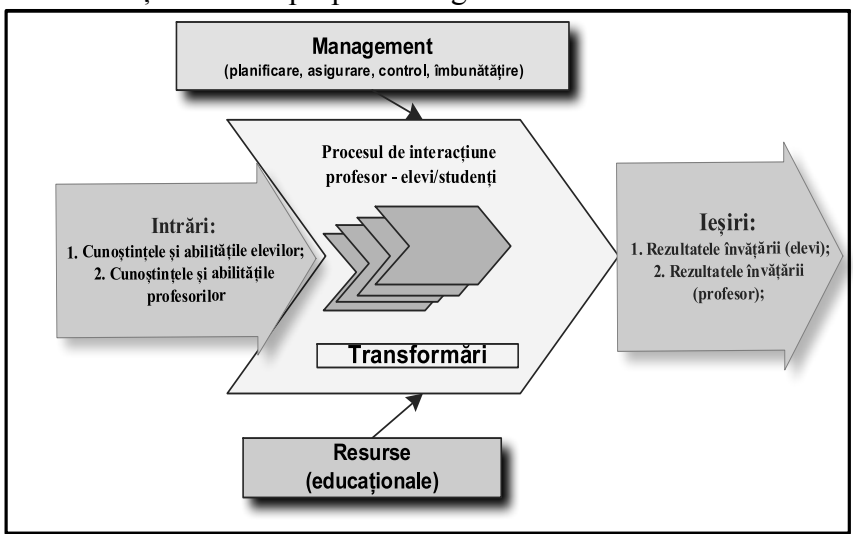


Figura 1: Proces educațional cu „intrări” și „ieșiri” nuanțate. Sursa: autor

Rezultă că, între profesor și elevi, în timpul desfășurării interacțiunilor directe sau indirecte, incluse în procese educaționale, există interdependențe considerabile, cu influențe reciproce! Deoarece, în urma acestor interacțiuni, orice profesor ”învață” și utilizează aceste rezultate ale învățării la îmbunătățirea procesului utilizat la viitoare interacțiuni cu elevi studenți de același tip (vârstă, program de pregătire etc).

Cum s-a desfășurat procesele educaționale în context pandemic?

Un studiu realizat de către OCDE (Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică) în 2018, ne arată cifre relevante: *”1. Mai puțin de 40% din cadrele didactice din uniunea Europeană s-au declarat pregătite să utilizeze tehnologii digitale în procesul de predare; 2. Mai mult de o treime dintre copiii care au participat la Studiul Internațional privind competențele în domeniul informatic (ICILS) nu aveau nici măcar nivelul minim de competențe digitale; 3. Un sfert din gospodăriile mici nu aveau acces la mijloacele informatice și la internet cu bandă largă.”*[11] Prin urmare, procesele educaționale s-au desfășurat în timpul pandemiei de COVID 19, într-un mediu cu un grad ridicat de incertitudine și cu pregătire a insuficientă atât a profesorilor cât și a elevilor. Elementele clasice de pregătire a procesului fundamental de interacțiune profesor- elevi (lecția/cursul etc) au fost grav afectate, întrucât însuși condițiile de pregătire și de transmitere a instrucțiunilor necesare, s-au modificat radical.

Dacă ne imaginăm schema procesului de interacțiune *profesor – elev*, în context pandemic, atunci vom constata că ”resursele educaționale” utilizate, s-au transferat integral în mediul online (sub formă de imagini (statice sau filme), metodele de evaluare s-au modificat radical întrucât, acestea ar fi trebuit să evolueze spre modele de stimulare a creativității și eliminarea secvențelor de memorare mecanică a unor concepte și scheme logice. În același timp, componenta de comunicare emoțională (directă), ce implică, de exemplu, gesturi, comunicare non verbală, limbajul trupului etc, persistentă în

[11] Sursa: Comisia Europeană. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027), https://education.ec.europa.eu/ro/planul-de-actiune-pentru-educatia-digitala-2021-2027 (accesat la 01.05.2022)

contextul procesului clasic (fundamentală pentru controlul procesului şi feedback-ul instantaneu primit de profesor în timpul procesului educațional), a dispărut sau s-a diminuat considerabil în timpul procesului educațional online.

În aceste condiții, *managementul calității procesului educațional*, cu cele patru componente enumerate anterior (*planificare, asigurare, control şi îmbunătățire*), a fost grav perturbat, întrucât majoritatea profesorilor s-a străduit în primul rând *să mențină* procesul educațional la stadiul de funcționare, fără intenția obținerii unor performanțe notabile! În plus, s-a constatat faptul că cei mai mulți dintre profesori au utilizat, o lungă perioadă de timp, în desfăşurarea procesului educațional online, acelaşi metode din pedagogia clasică!

Nu în ultimul rând, timpul de desfăşurare a procesului educațional a fost considerabil mai mic din cauza efectelor nocive ale expunerii prelungite la radiațiile dispozitivului digital şi a expunerii prelungite în mediul online (statul într-o poziție fixă un timp lung). Chiar în sistemele educaționale cu o experiență digitală consistentă, dobândită anterior pandemiei[12], profesorii şi elevii au avut dificultăți consistente în parcurgerea *proceselor educaționale* în timpul pandemiei.

Procesul educațional în context post pandemic

Oficial, la începutul acestui an, restricțiile de protecție medicală, impuse de pandemia COVID – 19, au fost ridicate, semn că pandemia „a trecut". Cu menținerea unor recomandări legate de prezențe multiple în spații închise.. Semn că pandemia a trecut, din punct de vedere „oficial" şi viața educațională poate fi reluată în condiții „normale".

Această „întoarcere" poate însemna o revenire la procesele educaționale clasice? Dacă da, atunci un management al calității corect aplicat acestora, poate conduce rapid, la o revenire la performanțele dinaintea pandemiei! Şi totuşi..

Încă din 2015, specialiştii atrag atenția asupra unui fenomen aflat în creştere accelerată : „Global Pedagogical Blackout (GBP)". În traducere aproximativă ar însemna o "*pană a pedagogiei la nivel global"*. Fenomenul a fost alimentat de mai mulți factori (globali): „1. O de-pedagogizare progresivă a realității educației; 2. Construirea unei culturi evaluative (globale, AN): PISA[13], PIRLS[14], TIMMS[15] PIAAC[16] etc, justificată prin necesitatea calității şi a relevanței (AN: o mai bună conexiune a rezultatelor învățării cu piața muncii aflată într-o dinamică excesivă din cauza avansului nemaiîntâlnit al noilor tehnologii); 3. Menținerea unui curriculum învechit care nu poate menține pasul cu inovația în accelerare; 4. Impulsionarea tranziției/conversiei profesiei didactice spre un management curricular efectiv".[17] Bonilla-Monila (2020) atrage atenția asupra faptului că blocajele cauzate de către pandemia de COVID -19, a evidențiat şi mai mult creşterea accelerată a fenomenului GBP. El apreciază că, „trecerea către un nou model de educație virtuală la domiciliu (sau de oriunde din afara şcolii) este strânsă legată de pandemia de Covid -19, creând oportunitatea de a construi accelerat un nou sistem educațional"[18], prin noua paradigmă de a lega educația de domiciliul elevilor şi prin creşterea responsabilităților familiei în inițierea şi desfăşurarea proceselor educaționale.

[12] AN: Netta Livari , Sumita Sharma , Leena Ventä-Olkkonen . 2020. Digital transformation of everyday life - How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?, accesbil la adresa: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32836640/

[13] Programme for International Student Assessment (PISA), https://www.oecd.org/pisa/

[14] PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study, https://www.iea.nl/studies/iea/pirls

[15] TIMSS: Trends In International Mathematics And Science Study, https://timssandpirls.bc.edu/timss-landing.html

[16] PIAAC: Programme for the International Assessment of Adult Competencies, https://www.oecd.org/skills/piaac/

[17] Bonilla-Moina, L. 2020. Covid-19 on Route of the Fourth Industrial Revolution, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7428423/#Fn2 (accesat 1.05.2022)

[18] Ibidem

Impactul pandemiei, extrem de puternic, asupra sistemelor educaționale a conturat 4 domenii critice, asupra cărora, specialiștii sunt de acord să se acționeze în viitorul apropiat, în orice sistem educațional[19]:

„1. Accesul la educaţie; 2. Educaţie incluzivă de calitate; 3. Bunăstare (sănătate mintală şi asistenţă psihosocială); 4. Şcoli sigure"

Acceptarea celor patru realități educaționale, enumerate anterior, accelerate și amplificate de pandemie, impun un proces amplu de reconstrucție a educației prin abordarea și identificarea factorilor de excluziune ca o „prioritate"[20], punându-se accent "pe două aspecte esențiale: ***"Transformarea pedagogiei*** prin dezvoltarea unui nou curriculum şi a unor practici instructive mai incluzive şi mai flexibile, care să răspundă nevoilor individuale ale fiecărui copil; ***Transformarea etosului şcolar,*** a structurilor și organizării școlare astfel încât incluziunea, îngrijirea, respectul şi sprijinul holistic să constituie misiunea principală a școlilor."

Ceea ce înseamnă că întoarcerea în *clasa fizică*, nu mai reprezintă o simplă reîntoarcere la „vechiul" normal! Rezultă că pandemia a scos în evidență și mai mult influența puternică exercitată asupra procesului educațional din perspectiva "copil și familie; școală (resurse, practici, etos); comunitate, politici publice în domeniul educației"[21].

Prin urmare, îmbunătățirea proceselor educaționale desfășurate în context – post pandemic, ar trebui să se axeze pe:

Rezolvarea/diminuarea inegalităților amplificate de pandemie;

Implementarea noilor tehnologii într-un timp extrem de scurt astfel încât sistemele educaționale să-și poată flexibiliza și adapta funcționarea la eventuale solicitări de tip pandemic;

Abordarea accelerată a celor 4 puncte enunțate anterior.

Managementul calității proceselor educaționale este absolut necesar prin includerea unui management aplicat al *riscurilor* – în special la creșterea abandonului școlar dar și prin formare de specialiști în acest domeniu, astfel încât *măsurarea* și *identificarea* oportunităților de îmbunătățire a acestor procese să se poată realiza în corelație cu realitățile sociale în care aceste procese se desfășoară.

CONCLUZII

În capitolul 1 al acestei lucrări am menționat trei factori esențiali care pot influența covârșitor managementul proceselor educaționale: *1. Standardele utilizate la evaluarea entităţilor educaţionale; 2. Procesul de evaluare externă; 3. Experţii în evaluare externă implicaţi în procesul de evaluare.* Reiterăm această opinie privind creșterea eficienței proceselor educaționale deoarece acești factori influențează puternic calitatea proceselor educaționale indiferent de context: pandemic sau post – pandemic. Indiferent de context, cei trei factori trebuie să îi avem în vedere și să îi analizăm corespunzător.

După ieșirea din pandemie, este evident faptul că o „reconstrucție" fundamentală a standardelor pentru evaluarea entităților educaționale – reprezintă o prioritate absolută. Noile standarde trebuie să includă componente consistente referitoare la incluziune, la noile tehnologii şi la indicatorii de performanță privind gradul de implementare a noilor tehnologii, în primul rând și al eficienței implementării noilor tehnologii. Evaluarea externă ar trebui reașezată pe elemente realiste privind

[19] Crearea unor sisteme de educaţie reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel naţional, local şi de unitate şcolară, https://www.unicef.org/romania/media/2836/file/Crearea%20unor%20sisteme%20de%20educa%C5%A3ie%20reziliente%20%C3%AEn%20contextul%20pandemiei%20de%20COVID-19.pdf (accesat 06.05.2022)

[20] Ibidem

[21] Ibidem

identificarea corectă a secvențelor de progres realizate de entitate educațională evaluată (școală, universitate, furnizor de formare etc). Actualul proces de evaluare externă trebuie să „iasă" urgent din paradigma „inspecției" și să accentueze latura progresului, prin identificarea cu acuratețe a „părții pline a paharului" . Nu în ultimul rând, în noile condiții, este necesară formarea unor noi experți capabili să poată gestiona procesul de evaluare externă în noile condiții , post – pandemice.

„Noul normal" (post –pandemic), reprezintă condiții total diferite de manifestare a proceselor educaționale: recuperarea pierderilor educaționale din timpul pandemiei și reconfigurarea proceselor educaționale pe baza noilor tehnologii și abordări digitale ale pedagogiei.

Nu trebuie ignorat un fapt evident: pandemia de COVID 19 a însemnat un accelerator extraordinar al întregii societăți spre *a 4 - a revoluție industrială* (industry 4.0). Multe sisteme educaționale au fost „prinse pe picior greșit" în acest proces de accelerare". Deoarece este necesară o nouă construcție: „educația de tip 4.0". Conștientizarea acestei realități poate ușura noua construcție, în caz contrar, va fi generată o evoluție lentă, mult prea lentă în raport cu sistemele educaționale care au înțeles necesitatea accelerării!

BIBLIOGRAPHY

OMS – Organizația Mondială a Sănătății/ WHO – World Health Organisation, https://www.who.int/

Chină, R. 2015. Managementul calității în învățământul preuniversitar: Referențiale, modele, tehnici, instrumente. Editura Universitară, București

Drăgulănescu, N., Chină, R. Acţiuni corective şi corecţii oportune în actuala abordare

românească a asigurării calităţii educaţiei. 2010. Revista CAS, nr. 4-6,7,8/2010, https://www.srac.ro/calitatea/arhiva_revista.html

IMPACTUL COVID-19 ASUPRA EDUCAȚIEI, accesibil la adresa: https://www.salvaticopiii.ro/ce-facem/educatie/vreau-la-scoala/impactul-covid-19-asupra-educatiei

ISO 21001: 2018 - Educational organizations — Management systems for educational organizations — Requirements with guidance for use, 3.12, https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en

Educational Psychology Interactive, http://www.edpsycinteractive.org/materials/mdltlp.html

Comisia Europeană. Planul de acțiune pentru educația digitală (2021-2027), https://education.ec.europa.eu/ro/planul-de-actiune-pentru-educatia-digitala-2021-2027 (accesat la 01.05.2022)

Netta Livari , Sumita Sharma , Leena Ventä-Olkkonen . 2020. Digital transformation of everyday life - How COVID-19 pandemic transformed the basic education of the young generation and why information management research should care?, accesbil la adresa: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32836640/

Bonilla-Moina, L. 2020. Covid-19 on Route of the Fourth Industrial Revolution, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7428423/#Fn2 (accesat 1.05.2022)

Crearea unor sisteme de educaţie reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel naţional, local şi de unitate şcolară, https://www.unicef.org/romania/media/2836/file/Crearea%20unor%20sisteme%20de%20educa%C5%A3ie%20reziliente%20%C3%AEn%20contextul%20pandemiei%20de%20COVID-19.pdf (accesat 06.05.2022)

REFUSAL OF VERBAL COMMUNICATION IN SCHOOL. ETIOLOGY AND CONDUCT

Larisa-Ileana Casangiu
Assoc. Prof., PhD, „Ovidius" University of Constanța

Abstract. While nonverbal communication, through its various forms and aspects, is continuous, verbal communication is natural to take place within certain limits, observing rules that are either related to common sense or are necessary for psychic processes and phenomena that allow the adaptation and integration of the human individual to / in a community, in society, in life. Every human individual may have, throughout his life, moments, or stages in which to refuse to communicate or to talk about himself, temporarily, of course, without falling under the pathological incidence. In this article, we aim to identify the possible causes of the refusal of communication in institutionalized education and the conduct that a teacher should adopt.

Keywords: refusal, communication, causes, behaviour.

Nu de puține ori, un profesor fie se consideră sfidat, fie consideră că elevul este incapabil că gândească sau să formuleze un răspuns, atunci când subiectul învățării refuză să vorbească sau să scrie, în cazul unei evaluări sau chiar în situația inițierii unei comunicări care nu presupune evaluare (mai exact, notare, pentru că, în fapt, evaluăm și suntem evaluați adesea!).

Cu o asemenea etichetă, care poate să devină o „profeție autoîmplinită", unui elev îi poate fi cu adevărat dificil să comunice cu profesorul respectiv, chiar dacă există situații în care ar putea veni cu o contribuție valoroasă la procesul formativ-instructiv al cărui subiect este! Inhibiția, nesiguranța, stima de sine scăzută, dar și alți factori, pot perpetua la un elev dorința de refuz al comunicării, însă aceștia sunt doar câțiva factori dintre numeroși alții care ar putea conduce la o astfel de situație indezirabilă și asupra căreia, din păcate, nu stau să reflecteze încă toate cadrele didactice.

În volumul *Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală?,* Ross W. Greene se arată adeptul ideii că orice ar spune un elev este preferabil față de refuzul de a vorbi, atunci când ne propunem corijarea aspectelor de disciplină școlară, concretizate în comportamente violente, din partea elevilor.

Etiologia refuzului comunicării, în funcție de prezența sau absența intenționalității, poate fi opțiunea subiectului învățării sau independentă de voința acestuia.

Iată principalele cauze care pot conduce la refuzul comunicării:

Afecțiuni medicale. Printre cele mai susceptibile patologii care pot conduce la refuzul comunicării verbale, se află: autismul, hipoacuzia, anumite afecțiuni ale aparatului fonator (laringita, paralizia corzilor vocale, diverse traumatisme oro-maxilo-faciale etc.) și durerea acută (la nivelul danturii, a unui nerv – ex.: sciatica - ; otita; migrena; colica renală; dismenoreea; anginele; provocată de pancreatită etc.). În cazul durerilor acute resimțite ca foarte puternice, aproape paralizante, indiferent de localizare, există persoane care optează să strângă din dinți și să tacă (în opoziție cu cele care țipă, plâng ori se lamentează).

Afecțiuni psihogene. Câteva dintre aspectele concrete ale manifestării sociofobiei pot fi responsabile de refuzul comunicării: glosofobia (teama de a vorbi în fața unui public), teama de eșec în comunicare (teama de a deveni dezagreabil prin comunicare, înțeles greșit și respins), teama de penibil/ridicol etc. Uneori, anumite idei dominante sau idei obsesive, emoțiile puternice sau șocul constituie motiv de blocaj, de imposibilitate de procesare a informațiilor sau pot provoca mutitate.

Elevul transferat într-o clasă (nouă) poate fi puternic emoționat în fața unor colegi și profesori necunoscuți, mai cu seamă dacă dorește să facă o impresie plăcută sau dacă se teme de necunoscut. Șocul poate fi cauzat de aspecte minore în opinia unora, dar considerate „capitale", de către cei afectați de ele.

Totodată, dacă **una/mai multe dintre nevoile sale fundamentale/majore[1] îi este nesatisfăcută/ sunt nesatisfăcute**, acest lucru poate conduce la refuzul comunicării. Spre exemplu, un individ înfometat, cu nivel scăzut al glicemiei, care se simte lipsit de vitalitate, pentru a-și menține ortostatismul, poate alege să nu vorbească, în dorința conservării puținei energii pe care o mai are. La fel, cineva însetat, chiar deshidratat, s-ar putea afla în imposibilitatea de a vorbi, în condițiile nu deține suficientă salivă pentru a articula cuvintele.

Alte cauze pot fi reprezentate de ***Complexul de superioritate***, dar și de ***Complexul de inferioritate***, coroborat cu **stima de sine scăzută**. Cineva care consideră că celălalt nu merită timpul său sau atenția sa, după cum, prin opoziție, crede că nu poate aduce nimic valoros într-o conversație, poate opta să nu vorbească.

Uneori, chiar **dispoziția de moment**, nefavorabilă comunicării verbale[2], poate conduce la refuzul de a vorbi. De aceea, cadrele didactice care au conștientizat acest aspect și apelează la diverse modalități de a începe interacțiunea matinală prin salut cu elevul, folosesc un tablou al simbolurilor posibile pentru salut și își întâmpină elevii în funcție de preferința acestora pentru salut, făcând „demarajul" lent și ceva mai agreabil decât în cazul în care ar fi solicitată vorbirea răsunătoare pentru cei nepregătiți psihic în acest sens. Având posibilitatea de a-și alege zilnic forma de salut, elevii își pot menține sau îmbunătăți starea de bine, dar și să transmită faptul că, în dimineața respectivă, nu doresc să vorbească.

Abuzul și *bullyingul* la care este supus un elev poate conduce, de asemenea, la mutitate. De obicei, privirea unui copil abuzat sau victimă a bullyingului este un bun indiciu a ceea ce simte el. Astfel, el poate fi încruntat, dușmănos, dând impresia de persoană hăituită, vindicativă, sau, dimpotrivă, umil, jenat, privind doar în jos.

Insuficienta cunoaștere a limbii poate constitui o cauză a refuzului comunicării din partea unui elev care se teme să nu fie greșit înțeles sau că ar putea fi ridiculizat. De altfel, **teama de eșec sau de ridicol, urmată de „tendința de a evita lucrurile la care nu se pricep**"[3], poate să aibă această consecință, indiferent de ce stă la baza ei. Un elev care nu este vorbitor nativ de limba română, mai cu seamă dacă a experimentat luarea în derâdere de către alții, poate opta pentru tăcere pentru a preveni reiterarea disconfortului trăit anterior. **S-ar putea ca ponderea foarte mică a inteligenței lingvistice[4]** să întârzie decizia copilului de a vorbi în fața unei „autorități", indiferent de domeniul ei de competență.

La fel de bine, **după eșuarea în a răspunde corect în câteva rânduri**, elevul poate alege să nu mai vorbească, spunându-și în sinea-i: „Decât să spun iar o prostie, mai bine tac!".

Există situații în care **jocul și rămășagul** (cu alți colegi) pot să constituie cauzele pentru care un elev alege să nu vorbească. Mai ales când „miza" este mai motivantă decât consecințele tăcerii în cazul întrebărilor formulate de către profesor și rămase fără un răspuns, un elev poate opta să refuze să vorbească, fie în schimbul unor aspecte materiale care îi sunt necesare, fie pentru a deveni popular, a

[1] *Nevoia de competență, nevoia de autonomie/control, nevoia de conectare* – cnf. *Teoriei autodeterminării și a motivării intrinseci* (Edward L. Deci și Richard M. Ryan), sau nevoile regăsibile în *Piramida lui Maslow (nevoi fiziologie, de securitate, de apartenență, de stimă, de auto-actualizare/auto-realizare)*

[2] spre exemplu, la trezirea dintr-un somn insuficient, când cineva se simte „mai obosit decât înainte de a adormi"

[3] Ross W. Greene, *Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală?* (trad.: Roxana Cristian), Ed. Orizonturi, București, 2015, p. 101

[4] Cnf. Teoriei lui Howard Gardner, *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi,* Ed. Sigma, Bucureşti, 2006

atrage atenția colegilor sau pentru a fi perceput drept nonconformist și/sau curajos! Tot în acest registru se regăsește și **dorința de a fi diferit**.

Introspecția și efortul de actualizare a unor cunoștințe se numără și ele printre motivele care conduc elevul la tăcere (temporar). Anumite experiențe proaspăt trăite, dar și unele vești pot induce elevului reflecții care îi confiscă atenția, distrăgându-l cu totul de la procesul didactic. Roberta Temes arată că ori de câte ori suntem atât de captivați de o acțiune (lectura unei cărți interesante, vizionarea unui film, implicarea într-un proiect etc.) încât să nu auzim chemarea pe nume, atunci ne aflăm în transă hipnotică: „Erați foarte concentrat, ignorând lumea exterioară și extrem de absorbit de ceea ce vizualizați. Aceasta este hipnoza!”[5]

Așadar, **transa hipnotică** în care se poate afla un elev aflat în procesul introspecției sau captivat de lumea sa ideatică îl poate aduce în situația de a nu fi „prezent”, adică incapabil să răspundă unor stimuli slabi (care nu ajung la valoarea de *stimuli-prag*).

Diverse probleme non-academice cu care se confruntă și care îi distrag atenția de la sarcinile didactice sau chiar de la relaționare, în general, elevului, se pot constitui în cauze ale refuzului comunicării verbale. În România, sunt numeroase cazuri de copii lăsați în grija unor tutori cu grade diverse de implicare, de responsabilitate și de pricepere în educarea minorilor, în condițiile în care părinții lor pleacă să muncească în străinătate. Un astfel de copil, dacă este singurul din clasă într-un astfel de caz, pe lângă faptul că se simte „diferit” fără voia sa, dacă nu este contactat de părinți o perioadă, este vizitat de gânduri de îngrijorare, dar și de sentimentul de nesiguranță, întrebându-se dacă nu cumva a fost uitat de părinții săi sau dacă aceștia nu au pățit ceva grav, care i-a împiedicat să-l contacteze. În plus, nu de puține ori se poate întâmpla să aibă grija fraților mai mici sau chiar a unor bunici care fie nu-și pot gestiona singuri gospodăria, fie consideră că s-ar cuveni să aibă parte de ajutor de la cel ajutat /cei ajutați! Adesea, îngrijorările tutorilor devin și îngrijorările copilului. Cum ar putea un copil temător că va rămâne fără utilități sau fără cele necesare traiului să fie atent la întrebările referitoare la un subiect de studiu, în condițiile în care învățătura oferă, de regulă, satisfacții îndepărtate în timp, față de momentul în care are loc?! Sau cum poate să aibă încredere într-o rezolvare colaborativă din partea celorlalți, cărora le-ar împărtăși preocupările sale, în condițiile în care niciunul nu pare să se confrunte cu ce se confruntă el și, implicit, niciunul nu pare dispus să-l înțeleagă?! Dacă, odată ajuns acasă, un astfel de copil este nevoit să îngrijească de gospodărie, să aducă apă de la fântână, să spele manual rufe, să taie lemne, să le stivuiască, să le transporte în casă, eventual să se ocupe de animalele din gospodărie, sau să se angajeze ca să obțină bani pentru coșniță, fără să mai găsească timp sau energie pentru teme sau studiu, cum mai poate el să răspundă, fiind obosit, împovărat prea timpuriu cu griji nespecifice copilăriei sau aflat în căutarea unor soluții ontologice la provocările cu care se confruntă?!

Lipsa motivației se poate constitui într-o cauză a refuzului comunicării. De ce s-ar strădui cineva să vorbească dacă nu-i este clar ce ar obține răspunzând?... Atunci când unui copil i se spune frecvent că merge la școală *doar că așa vrea statul, ca să nu fie amendați părinții sau pentru alocația pe care o obțin părinții*, și că *pentru a lucra pământul și a crește animale nu e nevoie de vreo școală*, este greu să identifice singur scopul pentru care și-ar da osteneala să se implice cumva în procesul formativ-instructiv.

Se poate întâmpla ca **educația (parentală) conform unor aforisme** ca *Tăcerea e de aur, vorba e de argint, Înțeleptul tace și face, Tăcerea este sora amabilității, Mai bine să-ți pară rău că ai tăcut, decât că ai zis!, Pisica tăcută prinde mai mulți șoareci decât cea care miaună, Gura tăcută nu umblă bătută, Prin tăcere poți să învingi o sută de oameni*[6], să-l fi condus pe un elev la decizia de a prefera să

[5] Roberta Temes, *Hipnoza*, trad. de Anca-Elena Dumitru, Ed. Curtea-Veche, București, 2009, p. 17
[6] Proverbe și zicători despre Tăcere, pagina 2 - RightWords

tacă, să asculte, să aspire la statutul de „înțelept” sau de a considera că astfel are mai multe șanse să-și realizeze scopurile!

În cadrul etiologiei refuzului comunicării verbale se pot regăsi aspecte **generate de profesor, intenționat sau nu**. Spre exemplu, în opera *Morcoveață*, „domnul Jacques”, profesorul de latină, de ziua sa, taie agresiv elanul elevului său, care fusese desemnat de colegii săi să-l felicite, după ce acesta (Morcoveață) își pregătise îndelung discursul presărat cu termeni în latină. Astfel, Morcoveață, imediat ce rostește „Venerate Profesor”, este apostrofat: „Marș la locul tău, numaidecât!”.[7] Cum ar putea un elev aflat într-o situație asemănătoare personajului în discuție să mai poată vorbi?!

Uneori, se poate întâmpla ca, fără voia sa, un cadru didactic să inhibe comunicarea verbală a elevului, prin **vestimentația neagră sau mohorâtă**, prin **gesturi**le pe care le face, prin **atitudine**, prin **limbaj**ul folosit, cvasinecunoscut elevului. Spre exemplu, dacă profesorul îi cere elevului să prezinte „taxonomia apelativelor” (în loc de „clasificarea formulelor de adresare”), elevul poate opta să nu vorbească, în loc să solicite explicații cu privire la terminologia utilizată!

Se poate întâmpla și ca, în afara cazului în care elevul nu a înțeles întrebarea/solicitarea/sarcina de lucru, chiar să nu știe răspunsul/rezolvarea și să nu considere util/binevenit să spună „Nu știu!”.

Este discutabil în ce măsură profesorul este responsabil de sentimentele pe care le trăiește elevul, în situația în care acesta din urmă simte fie **neîncredere, fie dezamăgire față de profesor**. Uneori aceste sentimente apar din trădarea încrederii investită în omul care ar fi putut să-l ajute, să-l înțeleagă, să-l susțină, într-o chestiune pe care o considera privată, chiar intimă, iar ea a ajuns notorie sau s-a dovedit a nu-l mișca pe respectivul cadru didactic. Alteori, deși nu a fost dezamăgit direct, a aflat cazul unui coleg care a experimentat situația discutată anterior, și, din dorința de a preîntâmpina o asemenea experiență indezirabilă, refuză să-i vorbească celui față de care manifestă lipsa încrederii.

Tot cadrul didactic, asemănător unui părinte, poate împiedica manifestarea deschisă a emoțiilor la copii prin adoptarea excesivă a unuia dintre rolurile următoare: *comandant, moralizator, atotștiutor, judecător, critic, psiholog, protector*, din perspectiva în care sunt prezentate în lucrarea *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*.[8] Această atitudine poate avea drept consecință dorința de protejare a copilului, care fie își impune să nu audă „predica” și, implicit, nu aude nici întrebările, fie consideră că știe ce urmează să i se spună și se lasă animat de gânduri ceva mai plăcute.

În unele școli care au înțeles importanța liniștirii minții, „**ora de liniște**” justifică refuzul comunicării, dar, pe cineva nefamiliarizat cu această practică (spre exemplu, un cadru didactic proaspăt venit în respectiva organizație școlară și care nu este informat în acest sens) îl poate conduce la constatări eronate!

Conduită

Până să trecem la acțiune, este bine să acordăm elevului un timp de gândire și de formulare a răspunsului, *slow teaching* putând oferi soluții în acest sens.

Apoi, este bine să ne asigurăm că suntem auziți atunci când ne adresăm unui elev care pare să refuze comunicarea. În acest sens, ne vom situa lângă/alături de elev, fără să-i dăm posibilitatea să fie labiocititor[9] și-i vom spune: „Mă auzi?... Dacă mă auzi, dă din cap!”

Abia după această verificare, dacă răspunsul este afirmativ (înclină din cap în sens afirmativ), putem trece la următoarea verificare: „Te doare ceva?”

În caz afirmativ, îl vom ruga să ne arate unde îl doare, apoi vom recurge la ajutor de specialitate.

---

[7] Jules Renard, *Morcoveață*, trad. Marcel Gafton și Modest Morariu, Ed. Litera, București, 2013, p. 78

[8] Botiș Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009, pp. 48-49

[9] Cititor pe buze

Uneori, elevul beneficiază de un diagnostic, dar el nu le-a fost comunicat (tuturor) profesorilor săi, alteori însă, nu se întâmplă acest lucru, iar profesorul s-ar cuveni să se implice cu bunăvoință, atât cât îi permit competențele sale, în această chestiune.

În caz negativ, continuăm investigația: „Poți vorbi?...". În caz afirmativ, „îndemnul «Folosește cuvintele tale» nu va ajuta deloc dacă un copil nu-și găsește cuvintele"[10], în plus, existând posibilitatea să-și resimtă și mai neplăcută starea care îl împiedică să vorbească.

Refuzul comunicării, atunci când este asumat deliberat (nu când survine în absența voinței subiectului), poate fi contracarat în diverse moduri. Altfel, Ross W. Greene pledează pentru onestitate drept „cea mai bună politică", arătând concret cum s-ar putea manifesta: „dacă elevul spune «Nu sunt obligat să vorbesc cu tine», cel mai bine este să-i răspundeți sincer (dar nu în mod defensiv) cu «Nu ești obligat să vorbești cu mine». Dacă un elev spune «Nu mă conduci tu», probabil că cel mai bun răspuns sincer este «Nu te conduc eu». Iar dacă acesta spune «Nu mă poți obliga să vorbesc», atunci răspunsul sincer este «Nu te pot obliga să vorbești». În fața unui astfel de răspuns sincer, cei mai mulți dintre elevi se simt dezarmați și vor începe să vorbească."[11]

Însă, deja în aceste cazuri, exprimarea refuzului comunicării se face chiar prin comunicare verbală, ceea ce este un prim pas spre continuarea acestei comunicări!

În caz că răspunsul sugerat este negativ (adică nu poate vorbi), îl îndemnăm să scrie ceea ce nu poate verbaliza. Dacă, dimpotrivă, răspunsul este pozitiv (adică, poate vorbi), se cuvine formulată o nouă întrebare: „Te-a supărat ceva/cineva?"

Este deosebit de important să fie conștientizat pericolul asupra căruia avertiza Ross W. Greene: „dacă vă veți strădui prea mult să faceți elevul să vorbească azi, riscați să reduceți șansele că va vorbi mâine (sau vreodată). Într-o relație de sprijinire, persoana ajutată trebuie să se simtă în largul ei pentru a vorbi, iar a face un elev să se simtă confortabil pentru a vorbi nu se întâmplă cât ai clipi. /.../ Adesea, cel mai bun lucru pe care îl poți spune este «Nu trebuie să vorbești despre asta acum». Mulți copii vor începe să vorbească la auzul acestor vorbe."[12]

În continuare, îl putem asigura pe respectivul elev de bunele noastre intenții: „Când te vei hotărî să vorbești cu mine, să știi că sunt un bun ascultător, că nu te voi judeca și știu să păstrez un secret. Și tare mi-ar plăcea să te convingi de aceste lucruri!". Urmăm astfel un îndemn al lui Andrew Sobel și Jerold Panas, a cărui utilitate a fost dovedită de-a lungul timpului: „Fă astfel încât să fii cunoscut pentru faptul că ești bun ascultător."[13]

Această asigurare ar trebui să fie comunicată cu blândețe, dar și cu aplomb, astfel încât să nu fie percepută nici ca o posibilă încercare de intruziune în viața respectivului, nici ca pe o promisiune deșartă și nici ca pe situarea într-o poziție de superioritate sau de forță față de cel căruia i-o adresăm.

Explicarea cerințelor în alți termeni și exemplificarea modului în care pot rezolvate acele cerințe pot conduce la o reacție verbală din partea elevului, care se cuvine apreciată. Poate fi remarcat timbrul vocii plăcut, ne putem exprima încântarea că am auzit acel glas, putem face un simplu gest de apreciere (constând în ridicarea degetului mare îndreptat în sus, ținând celelalte degete strânse în pumn), poate fi o înclinare a capului în scop de validare a răspunsului, poate fi un „Bravo!" sau „Într-adevăr, ..." urmat de repetarea răspunsului primit. După terminarea orei, exprimarea mulțumirii sau a bucuriei că a vorbit este binevenită. Astfel, i-am putea spune: „Îți mulțumesc că astăzi ai acceptat să vorbești cu mine! M-aș

[10] Ross W. Greene, *Cum să îmbunătățim disciplina copiilor la școală?* (trad.: Roxana Cristian), Ed. Orizonturi, Bucureşti, 2015, p. 37
[11] Ibidem, p. 112.
[12] Ibidem, p. 111
[13] Andrew Sobel, Jerold Panas, *Puterea întrebărilor. 337 de întrebări esențiale pentru succesul tău personal și profesional*, trad. Dorina Oprea, București: Amsta Publishing, 2013, p. 27

bucura să o faci în continuare!" sau: „Sunt fericit(ă) că ai vorbit astăzi. Ai un glas plăcut și abia aștept să-l aud și de-acum încolo!".

Dacă reticența în a vorbi persistă, am putea propune un schimb: „Dacă ești de acord, mi-ar plăcea să mă înveți ce știi tu despre ... [domeniul în care știm că se pricepe sau despre care i-ar plăcea vorbească], iar eu îți explic orice vrei la obiectul de studiu pe care îl predau". Uneori, prea multele condiționări și schimburi de care au avut parte unii copii fac să condiționeze astfel comunicarea.

Un copil inhibat pentru că nu se poate exprima suficient de bine poate fi ajutat în acest sens prin captarea bunăvoinței clasei, atunci când el nu este de față. Colegilor lui le putem spune: „Dacă aș fi în locul lui ...., cred că mi-ar plăcea să am parte de empatie, de sprijin, de acceptare, poate chiar de un pic de ajutor. Voi ce credeți?".

În cazul în care avem de-a face cu un elev care a răspuns anterior, dar răspunsurile lui nu erau adecvate întrebărilor, s-ar cuveni să-l asigurăm că „Omul din greșeli învață" și să-i dăm exemple de aparente erori care au dus la invenții și descoperiri (spre exemplu, numeroasele încercări ale lui Edison de a realiza becul electric).

În cazul lipsei de perspectivă privind avantajele învățării, „atunci când le arăți celor din jur motivația muncii și [a] acțiunilor lor, vei găsi și pasiunea, energia și încântarea aferente".[14] Așadar, le putem explica elevilor submotivați, în termeni accesibili lor, care ar fi consecințele pozitive ale învățăturii. Ideal ar fi să identificăm prin întrebări repere de reușită prin erudiție și învățătură, iar ei să descopere singuri aceste avantaje.

Umorul, dacă este gustat, poate „sparge gheața", „umanizează" relația dintre profesor și elev, detensionează indivizii stresați și relațiile umane, binedispune și predispune la cooperare.

Pentru contracararea stresului, putem apela și la exerciții de relaxare bazate pe meditații ghidate. În acest sens, există materiale special concepute de către psihologi pentru uz didactic, care conțin și instrucțiuni privind modul în care pot fi utilizate optim.

Valorificând perspectiva lui Ross W. Greene, putem să-i spunem copilului (în particular, nu față de colegi): „Am observat că nu vrei deloc să vorbești cu mine! Ce se întâmplă?... Poți să scrii motivul". În cazul fericit în care există un răspuns (oral sau scris), rezumăm: „Să vedem dacă am înțeles: nu vrei să vorbești cu mine, deoarece....". Apoi ne exprimăm îngrijorarea față de modul în care ne afectează comportamentul lui. Vom pune accent pe propria persoană, pentru că șansele sunt mult mai mari să fim crezuți decât în cazul în care am vorbi despre posibilele consecințe pe care le-ar trăi acel elev. Apoi, îl întrebăm ce crede că ar putea rezolva problema comunicării între noi și căutăm să identificăm o soluție realistă și convenabilă ambelor părți. Evident, îl încurajăm să o aplice, ne îndeplinim sarcina care ne revine și ne exprimăm satisfacția (prin zâmbet, prin înclinarea capului, prin scuturarea mâinii etc.), pe măsură ce lucrurile încep să se amelioreze.

Identificând la elev ce anume îi declanșează și îi menține motivația, cadrul didactic poate acționa astfel încât să stimuleze participarea elevului, dat fiind faptul că, „Odată ce sunt cunoscute tiparele motivaționale individuale, poți adapta activitățile pentru a se potrivi nevoilor lor, folosind resursele și metodele disponibile, inventând când este necesar."[15]

Concluzii. În condițiile în care „comunicarea înseamnă mai mult decât a vorbi"[16], se cuvine să conștientizăm cum și ce anume comunică totuși copilul prin refuzul comunicării, coroborat cu limbajul nonverbal. Conduita este individualizată, atât ca modalitate de abordare a copilului, cât și ca demers

[14] Ibidem, p. 62

[15] Shelle Rose Charvet, *Cuvinte care schimbă minți. Stăpânește limbajul de convingere,* trad. Bogdan Mihăilescu, Ed. Almatea, București, f.a., p. 257

[16] Botiș Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să rănești*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009, p. 49

ulterior. Nu există „rețete” unice, în condițiile în care etiologia refuzului comunicării este atât de diversă, dar conștientizând faptul că „există o soluție spirituală pentru orice problemă”, încercăm să ne proiectăm expectații dezirabile, încrezători în efectul Pygmalion.

Am putea parafraza pentru orice domeniu, inclusiv pentru cel comunicațional, o reflecție nostimă a lui Howard Gardner privind capacitatea unui elev de a învăța: „Odată ce s-a demonstrat că algebra poate fi predată în trei sau chiar treizeci de moduri, ar fi un caz de malpraxis ca un profesor să declare «Johnny nu poate să învețe algebra în felul meu – aduceți-mi alt copil.»”[17].

Manifestând optimism pedagogic, empatie, perseverență în diverse abordări, centrare pe soluții și echilibru emoțional, profesorul poate transforma refuzul comunicării din partea unui elev într-o comunicare dezirabilă, dătătoare de satisfacții ambilor actanți ai procesului educațional.

BIBLIOGRAPHY

Botiş Matanie, Adina; Axente, Anca, *Disciplinarea pozitivă sau cum să disciplinezi fără să răneşti*, Ed. ASCR & COGNITROM, Cluj-Napoca, 2009

Casangiu, Larisa Ileana; Olaru, Adriana, *Silence in Didactical Communication. Necessity and Meanings*, în: *Journal of Romanian Literary Studies*, vol. 11, 2017, Published by ARHIPELAG XXI Press, Tîrgu-Mureş, pp. 173-185

Charvet, Shelle Rose, *Cuvinte care schimbă minți. Stăpânește limbajul de convingere,* trad. Bogdan Mihăilescu, Ed. Almatea, București, f.a.

Dyer, Wayne W., *Există o soluție spirituală pentru orice problemă*, trad. Dana Dobre, Ed. Act și Politon, București, 2017

Faber A. Mazlish E. (2013), *Comunicarea eficientă cu copiii. Acasă și la școală*, Editura Curtea Veche, București

Gardner, Howard, *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi,* trad. Nicolae Damaschin, Ed. Sigma, ediția a III-a, Bucureşti, 2015

Greene, Ross W., *Cum să îmbunătăţim disciplina copiilor la şcoală?* (trad.: Roxana Cristian), Ed. Orizonturi, Bucureşti, 2015

Potts, Conrad ; Potts, Suzanne, *Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație*, Ed. Trei, 2017

Renard, Jules, *Morcoveață,* trad. Marcel Gafton și Modest Morariu, Ed. Litera, București, 2013

Ryan, Richard M.; Edward L. Deci, *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*, Guilford Publications, 2017

Seligman, Martin, *Optimismul se învață*, Ed. Humanitas, București, 2004

Sobel, Andrew; Panas, Jerold, *Puterea întrebărilor. 337 de întrebări esențiale pentru succesul tău personal și profesional*, trad. Dorina Oprea, București: Amsta Publishing, 2013

Temes, Roberta, *Hipnoza*, trad. de Anca-Elena Dumitru, Ed. Curtea-Veche, Bucureşti, 2009

Vianu, Tudor, *Dubla intenție a limbajului și problema stilului*, în: Tudor Vianu, *Modele de analize literare și stilistice*, București: Ed. Albatros, 1989, pp. 79-84

Webografie: Proverbe şi zicători despre Tăcere, pagina 2 - RightWords (accesat: 17.03.2022)

[17] Howard Gardner, *Inteligenţe multiple. Noi orizonturi,* trad. Nicolae Damaschin, Ed. Sigma, ediția a III-a, Bucureşti, 2015, p. 69

VARIOUS APPROACHES TO THE USE OF VIDEO MATERIALS IN ESP CLASSES

Laura Ioana Leon
Assoc. Prof. PhD, "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iași

Abstract: The aim of this paper is to show how video materials can be used in ESP classes. The paper will describe how some video materials provided by the British digital database FutureLearn can be put to good use in ESP classes for medical students studying Dentistry. The British database offers an entire course devoted to the field of Dentistry, Discover Dentistry, from where Romanian students can learn so many new things. The ESP teacher can use such materials to discuss cultural issues (mainly referring to the comparison between the Romanian and the UK system). Such a discussion may also have in view the way in which systems are organized, how many years of training are required to complete your dental studies, how many professionals belong to the dental team in the UK. Of course, such video materials are also a good listening comprehension exercise as students get to listen to real professionals in action. Students may also get familiarized with specialized vocabulary (the database also offers the transcripts of all the video materials, so students may check their understanding, by accessing these materials as well). In order to develop speaking skills, ESP teachers may try, for instance, to discuss with their students the way in which the pandemic has changed the dental consultation, taking into account the fact that the entire course, along with the video materials, were done before the pandemic as it shows how all things were dealt with in the dental office back then. Video materials are undoubtedly a powerful tool to be used in ESP classes, especially when using authentic materials destined for specific fields of study as it is the case of our dental students.

Keywords: foreign language teaching, ESP, Medical English, video materials, dentistry.

The pandemic has made us re-visit and re-think some of our teaching strategies and methodologies, in the attempt to make our foreign language classes a useful and enjoying experience in the online medium. Despite all the challenges, we have discovered new ways to deal with specific topics and, by and large, we have seen how resourceful the online medium can become if we make an effort to constantly adapt ourselves to the new context and update ourselves with the latest opportunities offered by the technological development. Of course the topic our this paper is not new at all. Video materials have been used in foreign language classes for a long time, but with the pandemic and the online classes that we had to deliver, we are inclined to say that video materials have gained more attention as they have offered the possibility to create a more interactive atmosphere in an online class which may have no longer been as challenging for students. Foreign language teachers (and not only – we are tempted to believe that more academic topics might have received better approaches by means of introducing video materials as an important part of the didactic activity) have had to look for all sorts of activities that would better engage students, keeping them interested for the whole class that took place online, i.e. in a medium which is full of distractions and teachers do not have the same power to manage and control their classes.

As we have said before, the listening comprehension activities have never been neglected before the pandemic. Especially when dealing with foreign languages classes, such activities are a must for the students who have to be exposed to the right tone and accent, to the correct pronunciation of word that can only be provided by native speakers. What we are trying to emphasize here is the fact that listening comprehension activities are very complex and, due to the pandemic, in the attempt to re-think our

strategies to deal with various topics, we have somehow re-discovered the potential of all these video materials whose main purpose are to improve the learners' listening skills. Moreover, teachers have also discovered how, by starting with a listening comprehension exercise, they can actually mingle all sorts of other activities that would focus on the other skills as well. Thus, with a listening comprehension activity for starters, foreign language teachers can go on and develop some other activities that would focus on developing reading, speaking and writing. Thus this paper is going to show the way in which some video materials provided by the British database FutureLearn, focusing on the field of dentistry, have had a very good impact upon the carrying out of the ESP classes (English for Specific Purposes), providing students with useful information in their field (including specialized vocabulary) along with the possibility of focusing of the improvement of all the necessary skills: listening, reading, speaking and writing. However, it is important to emphasize the fact that these video materials are used with the aim of presenting language in context (in our case it is about the use of Medical English, more specific, Medical English related to the field of Dentistry). These materials have been used both with 1st and 2nd year students in Dental Medicine at the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi. As Jacob Young has put it, "Vocabulary is learned much more effectively when matched with visuals/video rather than definitions/explanations. Language learners tend to remember the imagery, visuals, sounds, objects, faces, and voices in the context of the video, and therefore build a stronger mental association to the vocabulary words that were used in the video" (Young 2021). Moreover, the same author stresses upon another important idea related to the use of video materials in foreign language classes, the fact that with such listening activities, two channels are actually activated in the students' learning process, listening and viewing: "Language learners benefit immensely from watching videos because they must simultaneously activate two sensory channels – listening and viewing. Simply put, when you watch a video, you hear the sound and see the motion picture at the same time. This helps learners 'fill in the gaps' – if there are unknown words, terminology, or expressions to students while watching a video, they have the visual element, as well as contextual dialogue or speech, to help them supplement those missing gaps and help them contextualize the new language" (Young 2021).

As we have said before, the main reason for turning to such activities was the switch to the online medium, that was dictated by exterior factors (the COVID 19 pandemic), but, otherwise, teachers have gradually discovered that such activities are very well suited for a generation who spends so much time on social media (which mainly addresses to them by means of video materials – it has been proven that people in the online medium are not so much inclined to devote time and energy to read materials, especially if they are long, while video materials have turned out to be quite effective when it came to delivering a specific message towards a certain target audience. Therefore, by and large, we can say that the use of video materials in foreign language classes are meant to increase students' motivation (especially during times when this motivation may decrease because of the way in which classes are carried out – as we have previously stated, the online teaching system was the only choice we could have), but, along with that, we can also see some other important benefits like exposing them to native speakers and discussing things in context, with references to the cultural background and all the cultural issues that may be noticed. Such video materials are a good opportunity to compare systems in a cultural context. Nonetheless, the major thing to be taken into consideration is the possibility to improve their linguistic skills by and large. Jacob Young, the author of the already-mentioned article on the use of video materials in EFL / ESL classes, emphasizes the same important idea: "Perhaps the most significant value of using videos in your lessons is how they can be used to help your students grow and make progress linguistically. Videos are inherently packed with natural linguistic material – there is so much you can extract from a video and turn into an educational activity to help students build their vocabulary, grammar, pronunciation, listening, speaking, and more. It can be very effective to take a

short, engaging video and then transform its contents into a lesson plan with different kinds of activities, designed to help learners improve their core skills" (Jacob 2021).

Likewise, in the process of the reintegration of such activities as part of our students' basic training, we should re-evaluate the potential of developing such activities. For some time, the listening process has been regarded as a passive one. We believe this approach is completely wrong, especially when discussing about these things in health care settings. As a doctor listens to his / her patient (the first stage of a doctor-patient encounter – during the actual taking of the medical history), the action as such proves how important that stage is, as the doctor has to listen and collect all the important information that will later on enable him / her, along with some other medical tests, to establish a provisional or final diagnosis. We can thus show students how the actual process of listening implies a far more complex action as it also refers to the processing of the information acquired. Therefore students should be informed from the very beginning of our class – when we are going to use such video materials – about our intention to put to good use any benefits that may come out from such an attempt. In a complex paper discussing the use of video materials as a teaching strategy for listening comprehension, Lady Jhoana Artega Potosi and others make some literature review upon understanding the differences between listening as a skill and the mere hearing: "[…] theoreticians make a distinction between hearing and listening, in which listening could be understood as a receptive and passive skill, where the role of the listener is to understand the message rather than just perceiving sounds as hearing does, making listening an active process" (Potosí 2009). Using such video materials in an ESP course requires from us, foreign language teachers, to establish from the beginning the purposes for using them: seeing professionals in action, looking for cultural differences, discussing the effects of the pandemic upon the dental consultation (if we take into account the fact that the video materials were made prior to the pandemic). The authors of the above-mentioned paper also take into discussion the same idea: " […] listening skill is the process that allows the listener to understand a determinate message, to identify the parts that contains the speech and also it allows the listener to be an active participant in the society he/she is involved. For that reason, it is important to take into account the verbal communication characteristics established by the society that surrounds them. Therefore, the community requires processes by which second language learners are trained to be active listeners, and also to have a high role in an academic environment" (Potosí 2009). Citing Derrington and Groom (2004), the same authors give an account of how many types of listening process we can talk about: "According to Derrington &Groom (2004) there are five types of listening: Informative, which consists of information retained by the learner; appreciative, when the learner listens according to his style and feels pleasure about it. Critical is based on retaining information and analyzing it deeply. Discriminative in which the listener identifies emotions and inferences through the tone of voice. Empathic consists on non verbal behavior of the listener that is attending to what is said. All these types of listening help us to identify the kind of video material that can be used depending on the students' style of learning, and their listening needs" (Potosí 2009). The most important idea here is that we have to select and design our activities thinking about our students' needs and, therefore, the main purpose in our ESP classes, will be the informative one. So students should be aware that they should collect information. This information will basically have in view to cover aspects related to the dental profession in the UK, comparing systems (Romanian and British), discussing cultural differences and the way in which the pandemic has changed our behavior in the dental office or during the dental consultation (based on the fac that the video materials provided by the University of Sheffield – available on FutureLearn – were made before the pandemic.

Therefore students should be provided with a lesson plan in order to know what kind of activities to expect and what kind of information to select, especially if we begin the class with the video

materials. As we have stated in the beginning, watching video materials should encourage all types of activities. The video materials provided by the FutureLearn database are also accompanied by the scripts, which ids a good thing not only for students who may find it difficult in the beginning to follow the pace and rhythm of native speakers, but also for all the students to store the information (to which they may need to come back later). Moreover, some of these videos make references to all types of documentations used in the dental office, for instance (like dental charts), that the students may also use in order to see how they work or how specialized vocabulary sounds like. Likewise, some of these charts also provide practical activities that students may choose to work on (at the end they can check the answers on their own as the activities are also provided with the answer key). Writing as a skill could be developed in all sorts of follow-up activities that may require from students to write about their experience while watching these video materials. Any topic that may have been used for conversation could be transformed in a written assignment that they may have to hand in by the end of the semester. Developing speaking skills will be, nonetheless, along with listening skills, at the top of the students' acquired benefits. Speaking about the role of video materials in EFL classes, Ludmila Bajrami and Merita Ismaili underline the same idea of getting the most out of all these activities: "Video can help in promoting the language learners' listening comprehension also. The structure of language is in the form of ungrammatical features that are not similar to the written language, which can enhance learners' comprehension as well as entertaining them. The connection between the classroom and real world encourage students to understand the relationship between learning and practicing. Video is widely accepted as more powerful and more comprehensible than other media for second and foreign language students" (Bajrami 2016). Another big advantage of these activities is that any misunderstanding can be easily clarified, in the sense that teachers may choose to replay some parts of the video materials, they may also check the understanding of the materials by asking students some significant questions related to the material they have watched. For that, the foreign language teacher has to have a carefully designed lesson plan that he / she should try to follow in detail. Of course, one should not understand that these activities could be carried out online exclusively. As we have gradually started to come back to face-to-face activities, we should not give up the idea of using video materials in our classes, but rather to make sure we have the appropriate technology to carry out these activities in the onsite format.

The course that we successfully used for the above-mentioned purposes, both with 1st and 2nd year students in Dental Medicine at the "Grigore T. Popa" University of Medicine and Pharmacy, Iasi was *Discover Dentistry*, a course made by the University of Sheffield and provided by the FutureLearn database at https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry. The selection of the video materials was based on what might attract the Romanian learner, with the aim of putting into practice the already-mentioned activities. Thus, *Dentistry from the Archive*, *Introduction to tooth shape and function*, *A tour of the dental surgery*, *The dental check up*, *Insight the dental check up*, *Talking heads*, *How to brush like a pro* and *Meet the specialists*. Besides an excellent training in listening comprehension skills, by watching these videos, our students will get an insight into the academic system of the University of Sheffield, being able to get a glimpse on how the training of British students may look like – along with these video materials, foreign language teachers may also provide some reading support that may have in view the actual description of the UK academic system, the core courses of a medical students there, along with their descriptions. If books are not available, teachers may look for such information online.

Dentistry from the archive is a nice video material where students can meet two professionals from the University of Sheffield, talking about the beginnings of the dental practice. The two interlocutors get to compare some old instruments to the new ones, stressing upon the fact that they haven't changed dramatically in shape. They have evolved basically in order to ease the process of getting the sterilized and to give a better perspective of the patient's oral cavity (take, for instance, the

example of the dental mirror). Then follows a discussion about dentures that have been improved a lot in time, starting with the material they are made of, but also to better fit the patient's oral cavity, in the sense that they are unique, fit only for one individual. The exchange of information between the two professionals is relaxed and funny, the guest dentist alluding, at a certain point, even to the fact that the perception of female dentist has been changed over time. She mentions the fact that at the beginning of her career she was often asked whether she could really extract teeth, patients implying that being a woman she may not have the necessary strength to do that. The dentist's reply stresses upon the fact that the extraction of teeth is not about strength, but about knowledge and technique, thus breaking some myths related to a patriarchal understanding of things. They also mention Pierre Fauchard's manual of dentistry, the author of the book being considered the father of modern dentistry. He also breaks some myths related to the idea that cavities are the result of the existence of worms in one's teeth and he is also the first to talk about some ideas that later on became known as preventive dentistry, i.e. people should try to eat less sugar and to brush their teeth. Such a video material is worth watching in order to discuss all these ideas that may lead to interesting conversations in class. Students may become curious to look for the two old books about dentistry that the two professionals refer to – the second book they make reference to is one from 1910 and speaks about the materials that may be used in fillings.

Introduction to tooth shape and function is a good introduction into the basic dental vocabulary, so the video works perfectly with 1st year students. Professor Chris Stokes gives some thorough description to all the particularities of the teeth, also giving some hints on the ways in which the two jaws overlap (or not, if we speak about malocclusion). These facts will really attract students who, by the time they watch this video, they will still be lost in the anatomy of the whole body, leaving these details for later courses. Just in case there are any misunderstandings of the words, students can always check the video transcript that they can keep for further reference. Likewise, *A tour of the dental surgery* is a good opportunity for students to learn some specialized vocabulary. Dr Adrian Jowett gives this tour in which he depicts every important object that gets some importance during the dental check-up. Here, besides the specialized vocabulary, we can also refer to the new items that may have been added after the pandemic. Likewise, any differences between the two systems, the British and the Romanian one, can be mentioned. The other two videos, *The dental check up* and *Insight the dental check up* can be watched together, as the second video comes with commentaries and observations for what is being performed in the first video. The two videos require special attention as students get to follow all the necessary steps inside a dental check-up. They could also notice specific behaviors displayed by the dentist, the dental nurse or the patient. They can watch nonverbal language as well, while in the second video they get an explanation for all the details that have been performed. If necessary, the teacher may emphasize the use of any specific specialized vocabulary that is being used.

How to brush like a pro is also an interesting material as it presents a dental hygienist's role, Jill Rushforth actually shows Professor Chris Stokes how to use good brushing techniques. We understand and that in the British dental team, the dental hygienist may have this role. As we are going to see later, in the las two video materials, dental hygienists play an important role in the British dental team, performing various tasks which, in the Romanian system, are performed by the dentists themselves. This video would allow us to have the first discussion focusing on the idea of (cultural) differences. In the Romanian system we do not have dental hygienists yet, though, two years ago a new program for the training of dental hygienists was initiated. It is interesting to see what kind of roles they play in other dental systems as, for now, in the Romanian system, what they are doing in the UK, for instance, is a dentist's job. Future Romanian dental hygienists fear the fact that they might be treated just like some other dental nurses, being overlooked some qualifications they are getting in this three year program.

From the point of view of discussing cultural differences, probably the most interesting to watch videos are *Talking heads* and *Meet the specialists*. In *Talking heads* students get to listen to a dentist, as a leader of the dental team, and a dental nurse and a dental technician, as part of the dental team. If the role of the dentist and of the dental nurse are not very different from the ones they perform in the Romanian system as well, the dental technician's role is by far different from anything that one could find in the Romanian system. First and foremost, Dr Tony Johnson, the dental technician in the video, has got a PhD, something that one can very rarely find in our system. Dr Tony Johnson speaks about the usual things that any dental technician could perform, but he also speaks about the opportunities give by the system to specialize in one area (removable and fixed prosthodontics – again, something different from our system where dental technicians do not specialize in any area) and to do some research work and following an academic career, things that can be seen from the mere fact that he has got a PhD. The most complex video material is the one entitled *Meet the specialists* where we can find lots of information about various specializations in the field of dentistry. In terms of comparing systems, we should pay special attention to the Professor Helen Rood, a Professor and Honorary Consultant in Pediatric Dentistry. The Professor specialized in Pediatric Dentistry speaks about some facts that may be neglected or overlooked in our system: patients suffering from autism, behavioral problems or severe dental anxiety. It is up to this generation, we believe, to change the attitude towards such categories of patients in our system. The oral surgeon in the video material is a good opportunity for students to see how many years of training and specialization they undertake in order to be able to qualify. The Oral Pathologist is also interesting as a specialization as we do not have it in the Romanian system. Any problems related to the oral cavity are probably still referred to the General Pathologist. This video is very instructive in terms of discussing cultural differences.

To conclude, this has been a sample of how carefully chosen video materials can be put to good use in ESP classes. The FutureLearn database is very generous when it comes to selecting such good materials. There are some other materials that can be used for medical students with the purpose on teaching ESP. Most of these activities were performed during the pandemic, when classes were carried out in the online medium. Students responded very well to them and, as we have stated, though we are no longer online, we should preserve such activities that keep the students' interest high. Their benefit is mainly in the fact that they can cover lots of other aspects, exactly as Iman Abbas noted: "Another important point to highlight is that there are several factors that need to be considered when using video materials. These factors involve students' culture, language proficiency level, interests, and needs. Also, teachers must consider whether the videos help students reach the goals and objectives or not. In other words, videos must not be selected for the purpose of coloring the lesson; rather they must be selected on the basis of the course learning objectives" (Abbas 2018). The ideal ESP class would be that in which students could really progress both from a linguistic point of view, but also from the point of view of developing interdisciplinary skills that are relevant in their future profession. The video materials offered by the FutureLearn database are a good tip for any foreign language teacher in search for some carefully designed activities that would cover many aspects of the students' necessary linguistic training as it is perceived nowadays.

BIBLIOGRAPHY

https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry
https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry/20/steps/833171
https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry/20/steps/833195
https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry/20/steps/833182

https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry/20/steps/833183
https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry/20/steps/833184
https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry/20/steps/833191
https://www.futurelearn.com/courses/discover-dentistry/20/steps/833202

Abbas, Iman (2018). **The Power of Video Materials in EFL Classroom from the Perspectives of Teachers and Students** in ***Journal of Applied Linguistics and Language Research***, Volume 5, Issue 5, pp. 161-181

Bajrami, Lumturie & Merita Ismaili (2016). **The Role of Video Materials in EFL Classrooms** in

Procedia - Social and Behavioral Sciences 232, pp 502-506. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816313003?via%3Dihub.

Derrington, C & Groom, B. (2004). **Different types of listening**. Retrieved May 28, 2008, from http://www.paulchapmanpublishing.co.uk/upm-data/9772_036767pg42_45.pdf apud Potosí, Lady Jhoana Arteaga & Edwin Andrés Guarín Loaiza, Ana Catalina López García (2009). **The use of video materials as a teaching strategy for listening comprehension**.

Potosí, Lady Jhoana Arteaga & Edwin Andrés Guarín Loaiza, Ana Catalina López García (2009). **The use of video materials as a teaching strategy for listening comprehension** at https://core.ac.uk/display/71396221?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1.

Young, Jacob (2021). **Advantages in using videos in ESL / EFL lessons** in ***English Teaching Professional***, August 6, 2021. https://www.modernenglishteacher.com/advantages-of-using-videos-in-eslefl-lessons.

THE TERMINOLOGY OF ANGLICISMS IN THE ROMANIAN MEDIATIC LANGUAGE

Mihaela Mureșan
Assoc. Prof., PhD, „Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract: The terminology of anglicisms in the Romanian mediatic language is varied and covers fields such as: sports, fashion, art, entertainment, culture, informatics, economics, socio-politics etc. The anglicisms in the mediatic language are evolving and widely used.

Keywords: anglicisms, mediatic language, anglicisms invasion

Anglicismele sunt utilizate pe scară largă în limbajul mediatic românesc.

Este important ca jurnaliștii și publicul larg să cunoască sensurile tuturor cuvintelor preluate din limba engleză, pentru a le folosi în mod corect. Terminologiile[1] din care fac parte aceste împrumuturi englezeşti sunt numeroase (pornind de la terminologia sportivă, a modei, artistic, divertisment, cultural, până la cea socială, politică, limbajul tehnico-ştiinţific, informatică, economie etc.)

Există câteva categorii de anglicisme care au o frecvență superioară în utilizarea lor în limbajul mediatic.

Terminologia informaticii este în plină expansiune, este cunoscută şi utilizată de un număr relativ mare de vorbitori. Cele mai multe cuvinte de origine engleză din acest domeniu nu au un corespondent lexical în limba română, astfel că utilizarea acestora este necesară. Câteva exemple de anglicisme din domeniul informaticii sunt următoarele:

Chat s. n. (Inform.) program care permite conversațiile on-line cu transmitere (aproape) instantanee a mesajelor; *p. ext.* conversația propriu-zisă.

Desktop, desktopuri, s. n. Imagine care apare la deschiderea calculatorului și pe care se pot vedea simbolurile programelor ce pot fi activate.

E-mail, *e-mailuri,* s. n. poștă electronica, mesaj transmis prin poșta electronică.

Hardware subst., s.n., ***s***tructură fizică a unui sistem de calcul și diverse periferice; echipamentul propriu-zis; ansamblul componentelor și dispozitivelor care formează un sistem electronic de calcul.

IT acronim (scris doar cu majuscule) pentru englezescul *information technology* însemnând „tehnologia informației".

Joystick subst. (INFORM.) Dispozitiv alcătuit dintr-o articulație sferică mobilă, ale cărei deplasări unghiulare sunt transformate de un traductor în semnale electrice analogice, convertite apoi în formă numerică, prelucrate și afișate pe ecran sub formă de punct sau cursor grafic.

Mouse, *mouse-uri,* s. n. dispozitiv acționat manual, conectat la calculator, a cărui deplasare pe o suprafață antrenează deplasarea cursorului pe ecranul monitorului.

Off-line/offline *s. n.* (inform.) echipament, dispozitiv sau mod de prelucrare a datelor neconectat direct la calculator.

Office s.n. birou de lucru.

[1] TERMINOLOGÍE, *terminologii,* s. f. Totalitatea termenilor de specialitate folosiți într-o disciplină sau într-o ramură de activitate. – Din fr. Terminologie; Compartiment al lexicologiei care se ocupă cu studiul termenilor; nomenclatură, vocabular.

On-line/online loc. adj., loc. adv. (Inform.) Conectat la o rețea de calculatoare (internet) sau controlat direct de un procesor central.

Site, *site-uri,* s. n. Loc în care se pot accesa informații utile (texte, imagini, sunete, programe) într-o rețea de calculatoare, de obicei internet.

Software s. n. (Inform.) Set de informații necesare funcționării unui computer (sistemul de operare, limbaje de programare, programe-aplicații); sistem de programe pentru computere și procedurile de aplicare a lor furnizate o dată cu computerul sau alcătuite de utilizator.

În presa economică şi financiar-bancară se observă, de asemenea, o pătrundere masivă a termenilor preluaţi din limba engleză, care, de cele mai multe ori, nu au un corespondent în limba română. Fiindcă domeniul economic şi al finanţelor provine din lumea anglo-saxonă, majoritatea cuvintelor utilizate sunt de origine engleză. Explicaţia pătrunderii masive a anglicismelor în acest domeniu este una pertinentă, având două motive principale: în primul rând, domeniul de activitate economic şi financiar-bancar este unul dintre cele mai dezbătute domenii în presă, zilnic, atât la nivel local, cât şi la nivel naţional, respectiv internaţional; în al doilea rând, economia de piaţă a fost introdusă în România în anii ’90, când o serie de domenii de referinţă au început să evolueze. Specialiştii au încercat să descopere acest nou domeniu, să înţeleagă terminologia specifică şi să ţină pasul la nivel internaţional pentru a putea comunica prin intermediul aceluiaşi registru lingvistic. Domeniul respectiv este supus răspândirii anglicismelor, fiind într-o relaţie directă cu instituţiile internaţionale. Aceste cuvinte fac parte din categoria anglicismelor „necesare”, deoarece traducerea lor în limba română este imposibilă, aşadar nu există un echivalent real şi potrivit pentru a exprima cu exactitate domeniul de activitate. Totodată, anumiţi corespondenţi din limba română sunt incompatibili cu domeniile de activitate pe care le exprimă. Iată câteva exemple:

Brand, *branduri,* s. n. Marcă de produs a unei firme renumite.

Broker*, brokeri,* s. m. Persoană fizică sau juridică autorizată, care se ocupă, în numele clienților, cu tranzacționarea valorilor mobiliare, a unor mărfuri și servicii, în schimbul unui comision.

Dealer, *dealeri,* s. m. persoană juridică (firmă) autorizată să execute tranzacții cu valori mobiliare, cu titlu profesional, ca fapt de comerț și pe cont propriu; agent de bursa; vânzător intermediar; persoană care împarte cărțile (la jocul de cărți).

Lobby s. n. grup de persoane care influențează în parlament, în guvern etc. adoptarea unor hotărâri; grup de presiune (politică, diplomatică etc).

Manager, *manageri,* s. m. persoană care conduce o entitate economică, îndeplinind, integral sau parțial, funcțiile de previziune și organizare a activității, de coordonare și antrenare a personalului subordonat și de control asupra obiectivelor propuse; persoană care se ocupă cu problemele administrative și organizatorice ale unui sportiv, ale unei echipe sportive ori ale unui colectiv artistic.

Management s. n. activitatea și arta de a conduce; ansamblul activităților de organizare, de conducere și de gestiune a întreprinderilor; știința și tehnica organizării și conducerii unei întreprinderi.

Pager*, pagere,* s. n. Receptor alfanumeric pentru mesaje personale.

Staff, *staffuri,* s. n. grup de persoane cu atribuții speciale, de conducere a unei întreprinderi, a unei organizații etc.

Voucher *s. n.* document de călătorie eliberat unui turist de o agenție de turism, reprezentând contravaloarea serviciilor prestate.

Terminologia sportivă conţine numeroase anglicisme, pe care unii jurnalişti preferă să le utilizeze în detrimentul corespondenţilor lexicali din limba română. În acest domeniu, unele cuvinte, expresii sau locuţiuni sunt mai accesibile în limba engleză şi, uneori, mesajul transmis cititorilor poate fi perceput cu exactitate. Printre cele mai frecvente anglicisme din presa sportivă sunt:

Body Building s. n. complex de exerciții pentru menținerea corpului într-o formă bună.

Bowling s. n. variantă a jocului de popice; loc, teren amenajat pentru bowling și alte jocuri mecanice.

Derby *derby-uri,* s. n. cursă specială de trap sau de galop a celor mai buni cai de trei ani, care are loc o dată pe an; întrecere sportivă de mare importanță între două echipe, pentru stabilirea clasamentului.

Dribling, *driblinguri,* s. n. Driblare, procedeu sau ansamblu de procedee tehnice folosite de un sportiv spre a-și dribla adversarul; procedeu tehnic de înaintare cu mingea, constând în driblarea adversarului.

Gol, *goluri,* s. n. (La unele sporturi) Introducere a mingii în poarta echipei adverse; punct marcat astfel.

Goalkeeper *s.m.* portar la jocul de fotbal.

Golgheter, *golgheteri,* s. m. Sportiv care marchează cele mai multe goluri în cursul unei competiții sportive.

Fitness s. n. ansamblu de exerciții de educație fizică desfășurate în general în săli prevăzute cu aparate speciale, practicate pentru a obține o bună formă fizică.

Jogging s. n. alergare ușoară practicată pentru întreținerea sănătății.

Rugby s. f. Joc sportiv desfășurat între două echipe a câte 15 jucători, pe un teren de formă dreptunghiulară, având ca obiect de joc o minge ovală pe care jucătorii o pot folosi, în egală măsură, cu piciorul sau cu mâna.

Surfing s. n. sport practicat cu surful.

Team s. n. echipă sportivă, formaţie.

Terminologia din învăţământ conţine o serie de termeni de origine engleză. Numeroase anglicisme au pătruns în acest domeniu, fie aducând sensuri şi cuvinte noi, fie oferind explicaţii suplimentare pentru termenii care existau deja. Cele mai răspândite anglicisme sunt:

CV, *CV-uri,* s. n. abreviere din C[urriculum] V[itae], scurtă autobiografie (scrisă) care cuprinde date referitoare la studii, pregătirea profesională, carieră şi situaţia familială.

Lider, *lideri,* s. m. Conducător al unui partid, al unei organizații etc. ; Personalitate dominantă dintr-un grup; Sportiv sau echipă sportivă care se găsește în fruntea unei competiții. În ultima perioadă, sensul generic al acestui anglicism a evoluat şi se foloseşte cu sensul de „şef de frunte”.

Grant, granturi, s. *n.* Subvenție acordată (de stat, de o organizație etc.) unei persoane, unei instituții; sumă de bani acordată pentru un anumit program sau proiect în diverse domenii de activitate.

Master*, mastere,* s. n.*, masteri,* s. m. **,** s. n. Masterat, Persoană care a obținut acest titlu.

Trainer *s.m.* (*Sport*) antrenor.

Training s. n. antrenament, pregătire.

Workshop *s.n.* grup de lucru, atelier.

Terminologia modei, a poduselor cosmetice, a vieţii mondene este evidentă în revistele sau publicaţiile destinate în special femeilor. Exemplele sunt numeroase:

Beauty-tips: sfaturi pentru înfrumuseţare.

Casual s. n. „îmbrăcăminte de zi”.

Designer, *designeri,* s. m. specialist în design; desenator; proiectant care se ocupă de estetica produselor industriale.

Fashion s. n. „modă”.

Lifting *liftinguri,* s. n. Intervenție chirurgical-estetică de redresare a structurilor cutanate lăsate; operație de chirurgie estetică pentru eliminarea ridurilor.

Look s. n. pl. *lookuri,* articulat *lookul* „înfățișare,aspect”.

Office: îmbrăcăminte pentru serviciu.

Make-up *make-upuri,* s. n. înfrumusețare cosmetică a feței; machiaj; denumire pentru anumite produse cosmetice.

Modelling s. n. Meseria de manechin.

Shopping, s. n. Vizitare a magazinelor pentru a vedea vitrinele, galantarele și a face cumpărături.

Terminologia produselor alimentare este răspândită în limbajul românesc datorită mâncărurilor specifice englezilor şi americanilor. Exemplele din acest domeniu sunt multiple:

Cheeseburger*, cheeseburgeri,* s. m. hamburger cu un strat de brânză topită pe deasupra.

Chips, *chipsuri,* s. n. felie subțire și rotundă de cartof, prăjită în ulei și consumată rece.

Cornflakes s. n. pl. produs alimentar din porumb sub formă de fulgi.

Fast-food *fast-fooduri,* s. n. Restaurant cu un număr limitat de produse care nu necesită o preparare laborioasă și care pot fi consumate pe loc sau luate la pachet; restaurant de tip american unde se mănâncă repede și ieftin.

Hamburger *hamburgeri,* s. m. Chiftea plată prăjită care se servește într-o chiflă; Bucată de carne tocată, friptă în tigaie și servită cu o felie de pâine.

Hot-dog *hotdogi,* s. m. Crenvurșt fiert, servit cu muștar, într-un corn fierbinte.

Ketchup s. n. Sos picant preparat din suc de roșii, oțet și mirodenii.

Whisky *whisky-uri,* s. n. băutură cu un mare procent de alcool obținută prin distilarea cerealelor în condiții special; sortiment sau porție de whisky.

Terminologia din muzică a pătruns masiv în vocabularul limbii române, iar tinerii sunt familiarizaţi cu aceşti termeni, fiindcă sunt atraşi de acest domeniu care face parte din viaţa lor. Cele mai multe texte jurnalistice publicate în mediul online care abordează o temă specifică muzicii sunt adresate tinerilor, iar pentru că mesajul este construit pentru un public specific vârstei lor, se folosesc o serie de termeni de origine engleză, precum:

Background *backgrounduri,* s. n. fundal; fond orchestral al unei partituri solistice, mai ales în jazz; tehnică de filmare la care o proiecție devine fundal.

DJ s. m. Realizator, prezentator și comentator al unor programe muzicale la radio, cluburi sau discoteci.

Hit *hituri,* s. n. Șlagăr care, în urma unei promovări susținute, obține un succes comercial deosebit și apare în topuri.

Live adj. invar., adv. (Care este) realizat, transmis în direct, pe scenă, în fața publicului.

Play/Player, *playere,* s. n. aparat pentru redarea înregistrărilor play-back.

Play-back s.n. Interpretare mimată a unei înregistrări anterioare.

Single *single-uri,* s. n. (Muz.) Disc care conține câte o singură piesă pe fiecare față.

Star, *staruri,* s. n. vedetă de cinema; stea; personalitate marcantă mai ales în cinema, muzică, sport.

Show*, show-uri,* s. n. Spectacol de varietăți susținut de o vedetă; Prestație a unui om politic, șef de stat etc.

Aşadar, terminologia specifică a anglicismelor reprezintă o provocare interesantă.

BIBLIOGRAPHY

Dicţionarul explicativ al limbii române, Editura Academiei, Bucureşti, 1975.

Marcu, Florin, Constant Maneca, *Dicţionar de neologisme*, ediţia a III-a, Editura Academiei, Bucureşti, 1978.

Dicţionarul ortografic, ortoepic şi morfologic al limbii române, (coord. Ioana Vintilă-Rădulescu), ediţia a II-a revăzută şi adăugită, Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2005.

Marcu, Florin, *Marele dicţionar de neologisme*, Bucureşti, Editura Saeculum, 2002.

THE APPLICATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN ACTIVITIES INVOLVING CHILDREN DIAGNOSED WITH AN AUTISM SPECTRUM DISORDER

Victoria Maximciuc
Assoc. Prof., PhD, Institute of Educational Sciences

Abstract: The paper discusses the importance of applying information technology in working with children with autism spectrum disorder (ASD). The system of organizing the activity with these children with the application of digital sources is described in general terms. The characteristics and pedagogical requirements of an educational software adapted to children with ASD are listed. Some educational programs for these children developed by parents are described. The attention of mobile applications and the possibilities of their application for these children is attracted.

Keywords: autism spectrum disorder, digital sources, mobile applications, features, educational process.

Problema implimentării tehnologiilor digitale la copiii cu tulburări din spectru autist (TSA) devin tot mai actuale în mediul educațional modern. Această actualitate este confirmată prin două argumente - prezența cererii actuale create de pandemie, cât și existența potențialului de diminuare a unor tulburări privind funcționarea proceselor psihice, însușirilor de personalitate. Dar sunt posibile dificultăți în realizarea activităților digitale, deseori condiționate din cauza particularităților individual – tipologice al copiilor.

Metodele și tehnicile de lucru fixate în lucrul cu copiii cu autism sunt transferate și de către specialiști în formatul de învățare online (stimuli motivaționali și recompense, vizualizarea și algoritmul pas cu pas al activității, structurarea activităților educaționale, comunicare alternativă).

Cea mai importantă condiție pentru implementarea învățământului online la distanță este pregătirea procesului educațional. Înainte de prima ședință, are loc o consultare cu părinții, unde sunt explicate strategiile de educație, remediere și rolul părintelui în acest proces. În întreaga etapă a învățământului la distanță, părintele elevului este un aliat al profesorului, organizând condițiile de implementare a lecției, ajutând la controlul comportamentului nedorit al copilului, acordând atenție la ceea ce, din cauza caracteristicilor tehnice, profesorul nu poate înștiința. În absența vorbirii la copil, părintele exprimă răspunsul la întrebare, pe care elevul îl indică printr-un gest. Dacă este posibil, cursurile online ar trebui să înceapă cu o perioadă minimă de timp. Este important să se formeze copilului o atitudine pozitivă față de studiul acasă la calculator. Este recomandabil ca părinții să nu folosească o tabletă și un telefon, deoarece pentru mulți copii această tehnică este un mijloc de autostimulare (un calculator este într-o măsură mult mai mică de a provoca comportament nedorit).

În continuare, organizăm prima lecție, în care algoritmul de interacțiune și învățare este explicat pe etape copilului. În lucrul cu copiii cu dizabilități intelectuale severe, precum și cu elevii din primul an care nu și-au format încă un comportament de învățare, folosim principiul „primul - apoi tu ”, care implică o legătură între activitățile de învățare și încurajare. Elevul i se explică că eforturile sale vor fi răsplătite și va primi o recompensă, care va fi oferită de către părinte imediat după terminarea lecției, această recompensă va fi demonstrată în prealabil înainte de începerea orei.

De regulă, prima lecție include predarea interacțiunii copilului cu profesorul, în special, salutul, formarea abilității de a se concentra asupra unui element vizual pe ecranul monitorului, percepția

vorbirii profesorului cu ajutorul auzului fonematic într-un mod mai zgomotos din mediul inconjurator [2, 5, 6].

Se verifică și perseverența copilului în timpul lecției și se clarifică problemele învățării în acest format pentru a se dezvolta un traseu de depășire treptată a dificultăților identificate.

Trebuie să fie clar menționate caracteristicile și cerințele pedagogice ale unui software educațional adaptat copiilor cu TSA: vocabularul să fie adaptat nevoilor copiilor; sarcini de lucru prezentate atât ca text, cât și sonor; activitatea trebuie să ridice nivelul de interes al copilului, să facilteze stimularea multisenzorială în prezentarea informației; utilizatorul trebuie să primească feedback imediat și în diverse moduri [1]

Literatura specială pentru specialiștii școlii primare notează că o condiție importantă pentru educația de succes a copiilor cu TSA este disponibilitatea materialelor vizuale necesare. Sala de clasă trebuie să aibă echipament pentru demonstrarea înregistrărilor video și audio (calculator, proiector multimedia, ecran, casetofon). Materialele vizuale ar trebui, de asemenea, concentrate pe dezvoltarea și organizarea atenției elevilor.

Cercetătorii străini au înaintat o ipoteză conform căreia utilizarea TIC poate crește eficiența predării la copii cu TSA și au fost efectuate o serie de studii pentru a evalua fiabilitatea acesteia. De exemplu, în Suedia, a fost realizat un studiu privind învățarea copiilor abilitățile de a citi și de a vorbi folosind un program interactiv multimedia pentru un computer. (Heimann e.a., 1995 [4]).

Observarea comportamentului copiilor în timpul educației suplimentare a arătat că un program de calculator multimedia a contribuit la apariția unui efect motivant la copiii cu TSA (sarcina principală în predarea copiilor cu TSA este dezvoltarea motivației sociale), ceea ce, probabil, a explicat apariția unei creșteri de scurtă durată a indicatorilor vorbirii orale și scrise.

Un program de calculator, spre deosebire de alte mijloace didactice, face posibilă implementarea unor aspecte importante pentru procesul educațional al copiilor cu TSA: în primul rând, diferențierea, deoarece nu există doi copii identici cu TSA; în al doilea rând, posibilitatea de a lucra „cu semnificații”; Utilizarea tabletelor și a software-ului special este o metodă bună de învățare și comunicare pentru copiii cu TSA cărora le este greu să stabilească contactul cu ceilalți și, uneori, chiar și cu cei dragi. Cu ajutorul tehnologiei, un autist se simte mai calm, nu trebuie să-și facă griji în privința comportamentului său și să se teamă de întrebările la care persoana autistă nu cunoaște răspunsurile. Există o părere că un copil cu TSA, după ce a studiat cu computerul, nu vo putea vorbi sau intra în contact cu semenii și adulții. Cu toate acestea, rezultatele cercetării sunt direct opuse, deoarece programele special concepute sunt menite să scoată un copil cu TSA din „lumea sa”.

În Republica Moldova nu există resurse destinate copiilor cu TSA, dar numeroase programe create în străinătate pot servi drept alternativă. De regulă, acestea sunt scrise de părinții copiilor cu TSA. De exemplu, programul ABA Math a fost dezvoltat de tatăl unui băiețel autist de opt ani pe baza metodologiei aplicate de analiză comportamentală dezvoltată de celebrul psiholog Ivar Lovaas. Acest program ajută copiii cu autism să memoreze operații aritmetice. Pentru fiecare exemplu (de exemplu, 1+2=3), programul creează diferite situații de teste discrete pentru copil până când elevul finalizează sarcina.

Aceeași situație de viață a apărut și pentru Sarah Polito, care a crescut doi băieți cu TSA care de la o vârstă fragedă au manifestat interes pentru computer . Mama a dezvoltat o serie de programe speciale de antrenament pentru ei care au oprit complet mouse-ul și tastatura, lăsând doar tasta Space ca comandă. Copiii își pot gestiona propria învățare.

Programele sunt clasificate pe subiecte. De exemplu, programul Colors! dedicat studiului culorii, și diferențiere. Copiii învață să înțeleagă ce culori au anumite obiecte, ce culori sunt primare, ce se

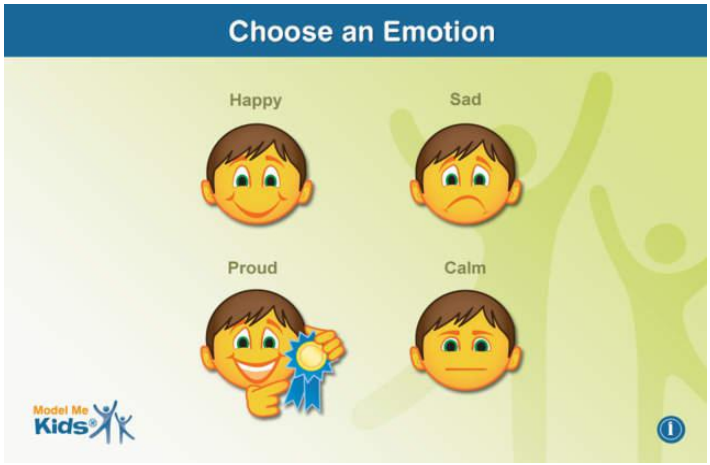
formează culorile. Programul Inside Day (Fig. 1) îl învață pe copil să navigheze în lucrurile și fenomenele din jurul său.

INCLUDEPICTURE "http://didaktor.ru/wp-content/uploads/2011/12/iside-300x218.jpg" *
MERGEFORMATINET

Fig. 1 Interfața programei «Inside Day»

Dar, de regulă, acestea sunt proiectate pentru dispozitivele care sunt pe baza iOS . De exemplu, programul gratuit și util Autism Emotion pentru copiii cu autism, care îi învață să recunoască emoțiile.

INCLUDEPICTURE "http://a2.mzstatic.com/us/r30/Purple/v4/39/56/fa/3956fa85-096f-d304-e8a7-6bf8f4e38018/screen640x640.jpeg" *
MERGEFORMATINET



Trebuie menționat că orice aplicație gratuită pentru predarea copiilor cu TSA trebuie prezentată mai întâi unui specialist care lucrează cu astfel de copii pentru a evalua utilitatea și a clarifica metodologia.

Aplicațiile mobile sunt programe software dezvoltate pentru dispozitive mobile, cum ar fi smartphone-uri și tablete.

De menționat că utilizarea aplicațiilor stabilește cerințele pentru calificarea unui specialist care însoțește un copil cu TSA. Specialistul trebuie să aibă cunoștințe de bază în domeniul psihologiei dezvoltării (teorie cultural-istorică și practici de activitate - practici de dezvoltare), logopedie, psihologie medicală și, de asemenea, să posede abilitățile unei analize sistemice transfuncționale, spre

deosebire de o simplă analiză. Vă prezentăm fiecare dintre tehnologiile dezvoltate, susținând descrierea cu recomandări care vă ajută să navigați în condițiile de utilizare a acesteia.

Aplicația mobilă „Citesc fără mamă"

Aplicația este destinată în activitatea de formare la un copil a abilităților de citire și scriere; poate fi utilă în dezvoltarea vorbirii (prin restructurarea modului în care este implementată funcția: prin predarea citirii și scrisului) , poate fi folosită și ca un comunicator (în absența vorbirii la copiii cu autism, hiperlexie și alte tulburări de limbaj). Aplicația are următoarele caracteristici:

Este construită ținând cont de legile de bază ale dezvoltării tipice și cu CES a copilului.

Oferă personalizarea traiectoriei de învățare a copilului prin utilizarea materialului vizual semnificativ personal înregistrat în aplicație și prin construirea unei traiectorii de dezvoltare individuală a copilului, care depinde și de pregătirea organelor aparatului articulator pentru comunicarea verbală (de remarcat că mesajul copilului poate fi transmis prin sunet, silabă verbal sau în scris, iar conținutul acestuia se stabilește în procesul de interacțiune și acord reciproc cu copilul). De exemplu, putem desemna procesul de mâncare pentru unul dintre copii cu cuvântul „ am am", iar pentru cineva cu cuvântul „mâncare".

Asigură concretizarea materialului la prima etapă de educație: utilizarea imaginilor fotografice și ale obiectelor permite copiilor cu nevoi educaționale speciale (sincretismul gândirii) să stăpânească mai bine materialul și previne apariția unei bariere semantice în interacțiunea cu copilul.

Acesta prevede etapele de lucru, care se corelează cu formele tranzitorii în dezvoltarea comunicării prin vorbire (stabilește condițiile pentru trecerea de la imaginile fotografice ale obiectelor la comunicare prin vorbire scrisă și apoi, în anumite condiții, la vorbirea orală)

Creează condiții pentru munca independentă a copilului atunci când își dezvoltă o anumită abilitate (citirea silabelor, scrierea literelor), menținându-l în limitele efectuării corecte a acțiunilor.

Este prevazut cu mijloace de control asupra formarii corecte a unei deprinderi si posibilitatea de a aprecia nivelul de formare a acesteia.

Vă permite să structurați în mod liber materialul educațional în conformitate cu profilul individual al copilului, să formați simultan 30 de profiluri pentru copii (la utilizarea programului de către specialiști).

Aplicația este formată din 4 niveluri (etape comunicative, traiectorii traseului educațional al copilului), a căror parcurgere creează condițiile pentru trecerea de la utilizarea fotografiilor în interacțiunea cu copilul la utilizarea vorbirii scrise și construcția vorbirii orale. Aceste niveluri sunt desemnate în :

„Eu numesc obiecte": selectarea nevoii reale a utilizări obiect/acțiune și denumirea acestuia (vociferarea cu ajutorul aplicației).

„Învățarea numelor": exerciții care vizează didactica stăpânirii unui semn (litera) și memorarea unei secvențe de semne (litere) în imaginea unui cuvânt.

„Simulator" (instruire) în: - scrierea corectă a literelor, - citirea corectă a silabelor.

„ Eu Vorbesc": Communicator - programă ce vizează text citit și comunicare.

Înainte de a începe să lucrați cu aplicația, este necesar să efectuați o pregătire preliminară - să adăugați fotografii la șablonul electronic care să reflecte situațiile (obiectele) pe care copilul le întâlnește în viața de zi cu zi și care sunt colorate emoțional pozitiv pentru el. Având în vedere faptul gândirii sincretice a copiilor cu autism, este important să se pregătească cu precizie imagini fotografice ale obiectelor simbolice pe care copilul le folosește (oferta de imagini desenate sau fotografii cu obiecte nefolosite de copil este inacceptabilă în stadiul inițial al lucrării). În același timp, este necesară corelarea materialului de conținut cu zona de dezvoltare proximă a copilului, determinată de acele sarcini pe care

încă nu le poate rezolva singur, dar este capabil să le rezolve în activitate comună cu un adult. La stabilirea acesteia, este mai bine ca părinții să consulte un specialist (mai ales în situațiile de însoțire a copiilor cu lipsă de comunicare verbală). Deja primul nivel face posibilă construirea unei traiectorii comunicative într-un mod variabil: așa cum am scris mai devreme, pentru unii copii puteți seta semnătura „mânca", pentru alții - doar „am am". Algoritmul unei astfel de lucrări este descris în articolul: „Tehnologia pentru dezvoltarea comunicării la copiii cu TSA ca componentă a practicii incluzive" [3] și este descris în recomandările metodologice care completează programul.

În rezolvarea problemei formării obișnuinței utilizării unui instrument de comunicare, în special la copiii cu TSA, în lucrul cu aplicația, este recomandabil să se încorporeze o evaluare formativă a unei acțiuni comunicative în situații de viață cotidiană la următoarele rezultate. : utilizarea diferitelor mijloace de comunicare (fotografie, vorbire scrisă și orală) în situații interacțiune comună: cunoașterea frazelor standard și a turelor de vorbire pentru utilizarea lor cu implicare dacă este cazul, a unor mijloace alternative de comunicare fără utilizarea mâinii unui adult : acesta este un indicator al înțelegerii materialului „repetat de trei ori cu trei persoane diferite", pe care îl auzim adesea în recomandări. Adresarea la un adult ar trebui, de asemenea, evaluată; formarea mecanismului de atenție comună în situații de acțiune comună; fixarea privirii copilului pe chipul celui căruia i se adresează (reper pe gură și imaginea acțiunii articulatorii). Utilizarea ritualurilor sociale, gesturilor („bună ziua", „pa"...) și înțelegerea discursului adresat în volum suficient sau complet este supusă evaluării formative. Dezorientarea copilului ar trebui să fie luată în considerare și la denumirea eronată a obiectului cu un alt cuvânt; manifestarea abilităților de autocontrol și autocorectare a erorilor; o scădere a enunțurilor ecolalice (vorbire reflectată). Aceste rezultate comunicative sunt deficitare în TSA și pot fi considerate indicatori ai standardului de dezvoltare comunicativă.

Aplicația mobilă „Albumul meu"

Aplicația ajută la organizarea muncii cu copilul pentru dezvoltarea competenței sale personale, vizând dezvoltarea copilului „Eu-individual" și „Eu-social", formându-i orientarea către acțiunea altuia și viziune pozițională. Ne propunem utilizarea aplicației în timpul copilăriei preșcolare și în perioada de tranziție pentru copil - la intrarea în clasa I - pentru a dezvolta pregătirea personală pentru învățarea la școală și a atenua perioada de tranziție de criză, obișnuindu-se treptat cu noile condiții din școală. Aplicația vă permite să vizualizați schimbarea stării copilului, demonstrează clar dinamica realizărilor sale, ajută la formarea conștientizării de sine, a sexului și a vârstei și a rolului său. Utilizarea sa este deosebit de relevantă în predarea copiilor cu TSA, deoarece ajută la rezolvarea sarcinilor specificate în cerințe. Dezvoltarea ideilor despre sine, despre diferențele cu ceilalți, capacitatea de a interacționa cu adulții și semenii, formarea experienței de înțelegere a celuilalt, empatia, capacitatea de a face alegeri morale, capacitatea de a înțelege și evalua mediul, crescând semnificativ eficacitatea învățării prin personalizarea acesteia și utilizarea materialului vizual (fotografii personale ale copilului și ale mediului său), reflectând experiența sa direct. Selectarea materialelor semnificative care ajută un copil cu TSA să se înțeleagă / să se desemneze pe sine și pe alții, în determinarea locului său în lume, ar trebui să se concentreze și pe zona de dezvoltare proximă a copilului. De exemplu: atunci când completați pagina „Mama iubește", este important să alegeți un astfel de material care va funcționa pentru orizontul de dezvoltare și stabilirea obiectivelor copilului. Aceasta ar putea fi o poză cu el spălându-se pe dinți. Acest tip de vizualizare formează la copil o orientare către semnele semnificative etiologic ale unui adult (fața mamei, zâmbetul) și normalizarea comportamentului copilului în urma reacției emoționale. În mintea copilului, această situație este prezentată ca „mama iubește, înseamnă că este fericită, adică zâmbește când mă comport corect, mă spală pe dinți". La completarea paginilor albumului, se ia în considerare variabilitatea: unele pagini (de exemplu, „Nu-mi place...") pot fi setate cu cuvinte diferite (pentru cineva, „Nu îmi place" înseamnă „Sunt supărat", pentru cineva, „Plâng"). Este deosebit de

important să țineți cont de acest punct atunci când lucrați cu copiii cu TSA din cauza sincretismului gândirii lor.Toate acestea sunt precizate în aspectele metodologige care sunt incluse în program. Ele vă vor ajuta să alegeți materialul de conținut potrivit pentru designul tuturor celor 14 pagini ale albumului. Deși utilizatorii programului nu se limitează la necesitatea de a utiliza doar aceste pagini. Aplicația oferă o oportunitate unui adult de a adăuga o secțiune: aceasta este o funcție care le permite să completeze albumul în mod independent, în funcție de sarcinile individuale, cu alte pagini. De exemplu, aceasta poate fi pagina „Jurnal de dispoziție", care va ajuta copilul să-și înțeleagă experiențele și să desemneze corect emoțiile, în special la copiii cu gândire sincretică. Sau pagina „Ce voi lua cu mine la școală". Conținutul este determinat de orizontul individual al fiecărui copil și de obiectivele de învățare. Privind acest album și ținând conversații săptămânale pe paginile acestuia, îi va permite copilului să-și clarifice ideile despre sine și despre lumea socială din jur.

La rezolvarea problemei formării ideilor despre sine, la analizarea poziției a celuilalt, în procesul de dezvoltare a abilităților de autoreglare, pe lângă lucrul cu aplicația, se construiește și evaluarea formativă după următoarele rezultate: recunoașterea pe sine în oglindă; răspuns la propriul nume, dezorientare când este numir cu un alt nume; numirea numelui său atunci când face cunoștinâă cu cineva; utilizarea corectă a pronumelor personale (copilul spune „vreau" și nu repetă în mod reflexiv adulților întrebarea sa „ Tu Vrei?") utilizarea corectă a verbelor (spune „vreau" și nu „vreau" când se adresează); arătarea la cererea unor părți ale corpului asupra sinelui și asupra altuia („Unde este nasul tău?", „Unde este nasul mamei tale?"); răspunsuri la întrebări despre vârstă și sexu; povestește despre ceea ce îi place / nu-i place, știe cum / nu știe cum, ce tocmai învață; numirea altor persoane la cerere; povestește despre starea sa emoțională cu indicarea cauzelor acesteia, precum și o referire la starea emoțională a altei persoane (a regreta etc.), ajustând acțiunea sa ținând cont de starea emoțională a altei persoane (oprește acțiunea dacă celălalt începe să plângă, să se enerveze); alegerea unui mod adecvat de comportament în situația corespunzătoare; manifestarea receptivității emoționale, comportament altruist; cunoașterea normelor și regulilor de interacțiune socială și respectarea acestora, variind metodele de interacțiune socială, ținând cont de condițiile situaționale, realizându-se în același timp ca parte a unui grup (înțelege că rezultatul general depinde de contribuția sa). Acești indicatori pot fi considerați componente aproximative ale „Eu - lui individual" și Eu - lui social" și formează nucleul „Eu și acțiunile " a copilului, care este mai ales deficitară la copiii cu TSA. În mod fundamental, aceste componente sunt precizate în conceptul descris de Elkonin D. Care a descris microstructura acțiunii umane, conform căreia cursul dezvoltării este determinat de trecerea de la sistemul „copil-adult" la sistemul „copil-obiect". Conceptul ne îndreaptă către faptul că, atunci când stăpânim diverse tipuri de activități, relațiile se stabilesc mai întâi cu un adult ca purtător al experienței sociale și, pe această bază, sunt stăpânite tipurile corespunzătoare de activități. Referindu-ne la experiența de utilizare a asistenților digitali, facem o concluzie preliminară că aceștia sunt un instrument excelent care simplifică organizarea procesului educațional, adaptarea materialului educațional la nevoile unui anumit copil, permițându-vă să automatizați abilitățile fără participare a unui adult și, dacă este necesar, în stadiul inițial de lucru, pentru a deveni proteză funcțională. Dar, spre deosebire de produsele anterioare, aceste instrumente oferă o personalizare mai bună și creează sens. Pentru specialiștii de calitate, nu este importantă imitația, stimularea sau jocul în realitate augmentată: pentru ei, este important ca copilul să realizeze o acțiune semnificativă, și cel mai important pentru ca acțiunea realizată de copil să fie conștientă.

În literatura de specialitate mai sunt descrise și altele aplicații mobile [1] pentru sisteme de operare Android. ***Talk Up! Comunicator***- aplicația conține pictograme, permițind copilului să exprime diferite acțiuni, formulând propoziții cu ajutorul pictgramelor. Odată ce propoziția a fost scrisă o citește cuvând în cuvânt. ***Autism iHelp- Play***- conține 24 de fotografii reale, alese pe baza unor repere de

limbaj expresiv, împărțirea în trei subgrupuri câte opt, pe baza acestor fotografii copilul exercieză prin dezvoltarea limbajului expresiv**.** ***Autimo TM***- ajută pe copil să înțeleagă emoțiile și expresiile faciale prin activități plăcute (jocuri de potrivire, jocuri de ghicire), conține mai mult de 50 de imagini. ***HelpMe Talk*** se aplică pentru terapia tulburărilor de limbaj, este plină de imagini captivante, animații, voci și exerciții eficiente. Autism Early Intervention- este o aplicație care acoperă mai multe arii de dezvoltare: abilități de limbaj, fișe de lucru pentru antrenarea percepției, concetrarea atenției, memoria de lucru. Detectivul de emoții- conține jocuri educaționale, elaborate într-o manieră modernă și atragătoare, se adresează copiilor preșcolari și cuprinde activități de învățare integrată pe teme socio-emoționale. ***Apraxia Picture Sound Cadrs***-conține 1000 de carduri cu imagini reprezentînd vocale, cuvinte formate din consoană -vocală, vocală- consoană etc. ***Apraxia Therapy Lite***-este proiectată asemenea unei sesiuni de intervenție în terapia axată pe vorbire, sunt prezentate pas cu pas toate activitățile necesare în recuperare. ***Speech Therapy for Apraxia***- este destinată apraxiei oferă opțiuni variate de foneme pentru a stimula planificarea motorie a vorbirii. Lucrând la nivelul silabilor, începe cu producerea unei silabe unice și progresează prin secvențe de producție din ce în ce mai dificile, până la producerea de secvențe de silabe aleatorii.

Concluzii: aplicarea tehnologiilor informaționale este o realitate în dezvoltarea și educația copiilor cu TSA; sursele informaționale pot fi aplicate împreună cu metode tradiționale pentru stimularea motivației, dezvoltării proceselor psihice și însușirilor de personalitate dar trebuie de ținut cont de posibilitățile aplicării față de fiecare copil individual (evitarea autostimulării), predarea orelor trebuie să fie centrată pe nevoiile celui care învață, rămâne specific stiluri de învățare și ritmuri diferite pentru copiii cu TSA, numai decât înainte de aplicare există necesitate de consilierea cu un specialist.

BIBLIOGRAPHY

Foloștină R., Simion E. Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport. București: Editura Universitară, 2020. 192 p.

Maximciuc V., Corcevoi N. Formarea competențelor la părinți în formatul instruirii la distanță. Restructurări psihologice în criză. Lucrări Conferinței A.P.A.R. – Ediția XVI. Brașov: Editura A.P.A.R., 2021, p. 110-115.

Alekhina S., Soldatenkova *E.* The development of communication as a condition for inclusion of children with autism in education. In INTED2015 [9th International Technology, Education and Development Conference] Proceedings. Madrid: Publ. IATED, 2015. Pp. 3331—3336.

Heimann, M., Nelson, K.E. , Tjus, T. & Gillberg, C. (1995) 'Increasing Reading and Communication Skills in Children with Autism through an Interactive Multimedia Computer Program', Journal of Autism and Developmental Disorders 25(5): 459-480.

Lovaas O.I. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1987, vol. 55, no. 1, pp. 3—9. DOI:10.1037//0022-006x.55.1.3

Skinner B.F. Verbal Behavior. New York: Publ. Appleton-Century-Crofts, 1957. 470 p. ISBN 0-39081295-1.

Articolul este elaborat în cadrul proiectului: **BAZELE TEORETICE ȘI METODOLOGICE ALE ASIGURĂRII ACTIVITĂȚII PSIHOLOGICE ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL DIN PERSPECTIVA ABORDĂRILOR SOCIETALE CONTEMPORANE**, *Cifrul Proiectului*:**20.80009.1606.10.**

WHEN ANY JOURNALIST USED TO CARRY A DETECTIVE LENS IN HIS POCKET

Fănel Teodorașcu
Assoc. Prof., PhD, "Danubius" University of Galaţi

Abstract: In this paper, we will deal with issues regarding the journalist's education, the mission of the press and the special bond that existed – as witnessed by authors from the past – between police and press. A significant part of our research is devoted to the habit of some of the Romanian interwar journalists of trying to solve the mysterious murder cases (which would puzzle the policemen) by using methods of investigation specific to detectives encountered in literature. In order to conduct this research, we read articles published in various newspapers and magazines from the first half of the 20th century, such as: „Realitatea ilustrată" ['The Illustrated Reality'], „Poliția" ['The Police'], „Adevărul" ['The Truth'], „Polițistul" ['The Policeman'], „Gardianul" ['The Guardian'] etc., as well as literary works written by Edgar Allan Poe, Arthur Conan Doyle and Émile Gaboriau.

Keywords: journalism, newspapers, literature, the history of press, journalist.

1. Chestiunea educației speciale a jurnalistului

Printre cele mai răspândite păreri de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul celui care a urmat era și aceea că jurnaliștii erau acei oameni care, după ce au realizat că și-au greșit cariera și că singura profesie în care puteau fi utili, fără să le fie necesară o cultură deosebită, era jurnalismul, serveau „onorabilului burtă-verde, la cafeaua de dimineață, hrana spirituală zilnică"[1]. Această părere nu era, se arăta într-un număr al ziarului sibian *Telegraful român* din 1903, cu totul neadevărată. Oamenii a căror chemare pentru jurnalism nu a fost remarcată de părinții lor, care le-au îndreptat pașii tineri, în mod greșit, spre alte cariere, și, din acest motiv, ei au ajuns să ia condeiul în mână după o rătăcire, de mai mulți ani, pe terenuri străine lor, reprezentau o realitate a anilor din perioada precizată deja. Nu era, așadar, vina *foiletonistului, criticului, redactorului* etc. că părinții lor au crezut că viața de comerciant, de avocat sau de teolog e mai bună decât cea de ziarist și au acționat în consecință. Ziariștii, în general, se mai arăta în aceeași sursă, nu erau de vină că pentru ei nu exista „un curs deosebit" sau că cei mai mulți dintre ei „au fost siliți să facă un stagiu intermediar de o altă carieră" înainte să ajungă la jurnalism.

În perioada în care era scris textul la care noi facem referire aici, erau și *oameni cuminți*, care recunoșteau în jurnalism „o carieră care reclamă calități spirituale desosebite și cunoștințe vaste". Existau atunci *fruntași ai condeiului* care se ocupau de „chestiunea educației speciale a jurnalistului".

În textul din *Telegraful român* se indica ce trebuia să învețe cel care dorea să profeseze meseria de jurnalist. Înainte de asta însă, cititorilor le era explicat ce anume avea de făcut un jurnalist în redacția unui jurnal. Primul *rol* din presă care era supus atenției cititorilor era cel al *redactorului*. Autorul textului citat arăta, făcând apel la o definiție care aparținea unui alt autor, că *redactor* era acea *persoană care cerceta materialul sosit la redacție*, pentru *a judeca dacă era bun de tipărit* și, în cazul în care era bun, *îl prelucra, dându-i o formă definitivă*, formă sub care era dat apoi la tipar[2]. Prin urmare, primul lucru care i se cerea unui redactor nu era să *scrie*. Redactorul era chemat, înainte de toate, „să judece, să prelucreze, să aranjeze, cu un cuvânt, să redijeze".

La ziarele cu pretenții, redactorului i se cerea o cultură generală serioasă. Cunoștințele lui din domenii precum *științele politice, istoria, arta, literatura* etc. nu puteau fi decât *mult peste nivelul*

[1] Fr. Streissler, „Jurnalismul", în *Telegraful român*, anul LI, nr. 88, 9/22 august 1903, p. 1.
[2] *Ibidem*, p. 1.

mediocrității. Studiile academice îi erau utile redactorului, dar, sublinia același autor, nicio universitate nu-i putea da acestuia totalitatea informațiilor care-i erau necesare în meseria lui. *El însuși trebuia să-și aproprieze toate acele cunoștințe*. Altfel spus, pentru a fi un om înțelept, redactorului nu-i erau suficiente cunoștințele dobândite ca student într-o universitate.

În redacție, redactorul nu avea „răgazul cabinetului de studiu" și nici nu putea aștepta, așa cum se întâmpla în cazul poetului, *„să-l sărute muza pe frunte"*, pentru că, în fiecare zi, el trebuia să-și facă ziarul, care, în unele zile, era scos chiar și în 3 ediții. Pentru redactor, munca din redacție era, de fapt, o *luptă*, care-i punea la încercare cunoștințele. Ca să poată câștiga această luptă, el nu trebuia să părăsească, în nicio împrejurare, *punctul de observație*. Redactorul trebuia să ia repede decizii și să lucreze *în consecință logică*. El *trebuia să vadă, dintr-o privire, toate lucrările și creațiile omenești*, dar și să simtă, în orice moment, *pulsul* epocii sale, *fără să mai consulte cărțile*.

Pe lângă o cultură generală bogată, redactorului îi mai erau necesare și unele „cunoștințe speciale". Redactorul trebuia *să simtă instinctiv până unde putea merge cu polemica, fără să rişte a fi dat în judecată pentru insultă.* El nu avea timp să se consulte cu un avocat. Din acest motiv, cel mai bun sfătuitor al său era *tactul*, despre care autorul textului din *Telegraful român* spunea că era inerent vocației de jurnalist. Adesea, pentru a putea înfățișa cititorilor abuzurile săvârșite de unele persoane aflate în funcții publice, redactorul era nevoit să treacă peste limitele unor legi. În cazul unor *reproduceri*, el trebuia să fie foarte atent în privința *drepturilor de autor*.

Redactorul mai trebuia să cunoască serviciul tehnic intern, să dea dovadă de tact față de colaboratori și coredactori, să știe să facă corecturi, să înțeleagă tot ceea ce ținea de partea comercială a ziarului etc. Nu doar redactorii care dețineau funcții de conducere într-o redacție erau vizați de cele spuse în ziarul sibian, ci toți redactorii. Orice redactor care se respecta, spunea autorul textului publicat în *Telegraful român*, trebuia să dea dovadă de *superioritate intelectuală*, chiar și „așa-numiții redactori speciali" de la marile gazete. Fiecare rubrică a unui *ziar cotidian politic* avea *redactorul* său *special*. Un *redactor special* nu putea *redija*, de pildă, rubrica rezervată *politicii interne* dacă nu cunoștea *politica externă*.

În textul din *Telegraful român* se vorbea, e drept că mult mai puțin, și despre alte *roluri* din presă. Iată care erau *ceilalți jurnaliști care lucrau la scoaterea unei gazete*: cel care scria *prim-articole*, cel care furniza știrile politice, cel care scria cronicile spectacolelor de teatru, cel care relata cele petrecute la diferite dezbateri și cel care scria reportaje despre unele *întâmplări locale*, despre *catastrofe* sau despre diferite *accidente*. Iată câteva dintre calitățile de care toți acești jurnaliști aveau nevoie, pentru a-și putea duce la bun sfârșit misiunile: *un stil deosebit, rapiditate în scriere, o bună cunoaștere a temei despre care se scria, capacitatea de a susține o polemică, maniere fine* etc.

Cum nu existau bariere stricte între diferitele *resorturi* dintr-o redacție, se întâmpla adesea ca un jurnalist să înlocuiască, din diferite motive, un coleg care se ocupa de alte chestiuni decât cele despre care el scria în mod obișnuit. În plus, mai arăta autorul textului din *Telegraful român*, ziarele mici nu își permiteau să aibă *redactori speciali pentru fiecare rubrică*[3].

2. Un ignorant nu poate să informeze cititorii

Marile cusururi ale presei erau cam aceleași peste tot în lume, iar ele erau prezentate cititorului român într-un articol[4] care a fost publicat, în 1893, în ziarul *Lupta*. Dintre *chestiunile supărătoare* ale presei, în articolul asupra căruia ne-am oprit în această parte a lucrării noastre erau menționate următoarele: *influențele financiare*, de care ziariștii nu reușeau mereu să scape; *speculațiile* care se adăposteau sub renumele și talentul unor ziariști; *docilitatea* cu care presa servea orice capriciu al cititorului; *spiritul meschin de concurență și de rivalitate*. Fără aceste *scăderi*, se arăta în textul din *Lupta*, presa ar fi putut fi cu adevărat *puternică și folositoare*. În același articol, era relevată și starea de decadență în care se afla presa de atunci. *Decadența presei* era pusă pe

[3] *Ibidem*, p. 2.
[4] *** „De ale Presei", în *Lupta*, anul X, nr. 2105, ediția a doua, 19 septembrie 1893, p. 1.

seama faptului că pentru intrarea în ziaristică nu exista nicio *condiție de admisibilitate*. Profesia de ziarist era deschisă oricui, iar acest fapt reprezenta atât puterea, cât și slăbiciunea presei.

În multe țări, cei care doreau să intre în presă nu aveau nevoie decât de *talent* și de *caracter*. În articolul din *Lupta*, această situație era catalogată ca fiind ceva „prea frumos, dar absurd". Gazetăria era, aproape peste tot în lume, profesia care, la intrarea în ea, nu necesita niciun fel de pregătire prealabilă. E drept că, se arăta în text, au existat și vor exista mereu tineri predestinați jurnalismului. Tinerii de acest fel erau ușor de recunoscut, pentru că ei erau *predicatori fără catedră, tribuni îndepărtați de forum*. Aceștia erau când *de o timiditate sălbatică*, când *de o pudoare proprie literaților de rasă*. Ei aveau capacitatea de a se *impune* în orice împrejurare. Astfel de tineri nu puteau fi găsiți însă pe toate drumurile, pentru că numărul lor a fost mereu unul scăzut.

Studiile făcute de cei mai mulți dintre tinerii care se îndreptau spre gazetărie erau *incomplete*. Din acest motiv, mulți dintre cei care își doreau un loc în rândul gazetarilor *nu știau nimic*. Ei posedau ceva noțiuni *de istorie contemporană, de politică, de administrație, de drept, de artă, de literatură*, dar și acele noțiuni erau unele superficiale. *Stilul* lor era unul *banal*, specific palavrelor, *un fel de jargon*, care era *făcut din formule citite* și care avea menirea de a da un aer de superioritate *ființelor inferioare* care-l foloseau. Gazetăria era, așadar, profesia pe care mulți tineri o alegeau pentru că nu găseau altceva mai bun. Unele voci susțineau că acești oameni puteau fi folosiți pentru *sarcinile secundare* ale gazetăriei. Se spunea atunci că există două categorii de ziariști. Prima și cea mai importantă categorie era cea a ziariștilor care aveau misiunea de a-i *instrui* pe cititori, iar cea de-a doua categorie era cea a ziariștilor care *informau* cititorii. *Un ignorant* nu putea însă, se arăta în articolul din *Lupta*, să *informeze cititorii*[5].

3. Ținta morală și ideală a presei

În primele decenii ale secolului trecut, misiunea presei era, spuneau unii autori români, aceea de a fi „păstrătoarea conştiinţei naţionale, oglinda fidelă a aspiraţiilor societăţii, ecoul opiniei publice, santinela bunelor moravuri, biciuitorul abuzurilor, avangarda tuturor reformelor sociale şi culturale, instituția de educație a caracterului și moravurilor rnaselor populare"[6]. Conținutul ziarelor și al revistelor care apăreau atunci dovedeau, se arăta într-un articol din revista clujeană *Poliția*, că mulți ziariști din România nu se aflau pe calea ce le era indicată de *chemarea nobilă* a presei. *Ținta morală și ideală* a presei era, așadar, pierdută. *Copleșită de spiritul mercantil*, presa era aproape în întregime *o afacere* condusă după ideea că „scopul scuză mijloacele", iar *scopul* era ca oamenii care formau împreună *redacția și administrația să-și asigure un câștig abundent*, fără să trebuiască să depună prea mult efort în acest sens[7]. *Teza* conform căreia *ziaristul putea să publice orice fapte care corespundeau adevărului* – ba chiar că avea obligația să facă acest lucru – *era*, spunea autorul articolului citat de noi aici, *corectă numai în aparență*[8], pentru că, uneori, era mai bine ca unele *secrete*, ale unor oameni, instituțiii sau întreprinderi, să rămână nedezvăluite.

Presa, când nu era făcută cu înțelepciune, *putea avea un efect nociv* asupra cititorilor[9]. În 1936, ziaristul Pamfil Șeicaru făcea câteva precizări în acest sens[10]. Noi ne vom opri însă asupra a ceea ce spunea, în 1925, într-un articol[11] din revista *Poliţistul*, un alt autor, care se prezenta publicului ca *detectiv privat*. Acesta arăta că, în acea epocă, *ziarul* reprezenta un soi de *manual al nelegiuirilor*. Ziarul, prin publicarea pozelor unor criminali, putea avea, sublinia autorul citat, o influență dăunătoare asupra modului de a judeca al cititorului. Omul care dorea să se facă cunoscut avea de ales între calea *binelui* și calea *răului*. Cum prima cale era greu de parcurs, cel care dorea să

[5] *Ibidem*, p. 1.
[6] Georgiu Chendi, „Decadența presei", în *Poliția*, anul IV, nr. 10-11, octombrie-noiembrie 1923, p. 103.
[7] *Ibidem*, p. 103.
[8] *Ibidem*, p. 104.
[9] Fănel Teodorașcu, *Prin lentila deformatoare a presei. Studii despre „literatura efemeră"*, Iaşi, Editura „Institutul European", 2020, p. 22.
[10] *Idem*, *Pamfil Şeicaru*, Bucureşti, Editura Ars Docendi, 2014, p. 90.
[11] R. T. Zeanu, „Crimele și influența jurnalelor", în *Poliţistul*, an. 1, nr. 2, Cluj, 1 februarie 1925, p. 15.

cunoască repede gloria alegea *drumul spre viciu, desfrâu şi crimă*. Drumul spre pierzanie era neted şi uşor de parcurs.

Delicventul de profesie şi individul pervers considerau *ziarul* un mijloc care îi putea ajuta să-şi mulţumească *vanitatea*. Textele jurnalistice de mari dimensiuni în care erau prezentate *nelegiuirile unui criminal* făceau ca aceste neleguiri să fie imitate de „creierele dezechilibrate". Reporterii nu pricepeau cât de căutate erau reportajele lor de către hoţi, escroci sau bandiţi, mai ales atunci când ei reuşeau să descrie în amănunt cele mai grozave fărădelegi:

„E o lecţie minunată, pe care presa o dă debutanţilor, arătând, cu câte o cruce, locul pe unde s-a introdus în casă, locul unde a spart casa de fier, pe care fereastră a aruncat lucrurile furate un maiestru al răului. Pentru debutanţi, jurnalul e cartea de aur a hoţiei şi a crimei. Articolele sunt clasate după felul spargerilor sau crimei, sunt analizate şi recitite când nevoia de inspirare o cere. Cei învechiţi în rele citesc spre a-şi aminti de îndrăznelile lor de altădată şi, mai ales, pentru a aprecia, a-şi da seama de ştiinţa celor ce le calcă pe urme..."[12].

Mişcarea politică, industrială şi economică, progresele ştiinţei şi noutăţile artei erau aduse la cunoştinţa publică cu ajutorul ziarelor. Ziarele *îndeplineau*, prin urmare, *o misiune socială de o importanţă recunoscută*. Rostul lor era, sublinia autorul textului din revista *Poliţistul*, indiscutabil. Din păcate, puțini oameni erau interesați de binefacerile spirituale ale gazetelor, iar o mână de cititori nu putea ține în viață un ziar. Cei mai mulți cititori căutau în paginile ziarelor doar *ştirile senzaționale*. Erau puțini cei care citeau articolul de fond până la sfârșit. Gazetarii erau, prin urmare, nevoiți să scrie după gustul majorității cititorilor de ziare. O gazetă care dorea să rămână în viață trebuia să apară așa cum o vreau cititorii săi[13]. Altfel spus, nu gazetarul era vinovat de degradarea morală a ziarelor din epoca interbelică, ci cititorul.

4. Ziarist și polițist – două profesii, o singură țintă

Tot în 1925, dar în revista *Poliția*, era publicat articolul „Poliția și presa"[14]. Autorul acestui text credea că, în anii ce au urmat după încheierea Primului Război Mondial, *poliția* și *presa* ar fi trebuit să aibă o *țintă* comună. Pentru atingerea acestei *ținte*, era necesar ca acțiunile *poliției* și *presei* să fie coordonate într-o manieră desăvârșită. *Presa* trebuia să acționeze *ca o purtătoare de lumină, interpretând opinia publică și călăuzind-o pe calea cea dreaptă sau chiar creând, atunci când era nevoie, opinia publică*, iar *poliția* trebuia să *sprijine, cu forţele care-i stăteau la dispoziţie, munca presei* și să intervină, dar nu într-un mod abuziv, atunci când cititorilor le erau servite, în mod fățiș, *idei subversive* sau când ideile de acest fel erau ascunse sub *masca străvezie a cuvintelor*. Gazetarii erau, prin chiar vocaţia lor, detectivi destul de abili, iar legătura dintre ei și *poliție* trebuia să fie făcută, într-o manieră colegială, prin intermediul polițiștilor care posedau o *cultură mai înaltă* și care, atunci când aveau *clipe de răgaz*, se îndeletniceau *cu scrisul prin ziare*.

Presa de după Primul Război Mondial era diferită de presa *zilelor normale*. Oamenii care au supraviețuit ororilor războiului aveau, se arăta în textul citat de noi aici, *nervii zdruncinaţi* și, din acest motiv, *scrisul liniștit*, întâlnit la ziarele de la începutul secolului trecut, nu-i mai îndestula. Cititorii erau setoși de știri despre *omoruri, jafuri, drame pasionale, atentate* etc. *Nervii discordaţi aveau nevoie de aperitive mai tari*. În unele ziare, foarte puțin spațiu era ocupat de texte despre care se putea spune că reprezentau hrană intelectuală. Așadar, *presa* de atunci avea o menire nobilă, dar și neasemănat de grea, aceea de a *aduna fărâmele risipite de cumplitul uragan şi de a le închega, pentru a reface, din ruine şi idealuri spulberate, credinţe, fără de care popoarele nu pot să dăinuie*[15].

Despre legătura specială care exista, sau care trebuia să existe, între *poliție* și *presă* scria și un secretar al Chesturii Poliției Cluj (Eugen Clonța). Articolul[16] acestuia apărea, în 1930, în revista

[12] *Ibidem*, p. 15.
[13] *Ibidem*, p. 15.
[14] Al. Ciura, „Poliția și presa", în *Poliția*, anul VI, nr. 7, iulie 1925, p. 89.
[15] *Ibidem*, p. 89.
[16] Eugen Clonța, „Poliția și presa", în *Gardianul*, anul I, martie-aprilie 1930, p. 4.

Gardianul. Societatea modernă, spunea Eugen Clonța, *işi avea cerinţele ei inexorabile*. Progresul colectivităţilor era condiţionat de modul în care indivizii care formau acele colectivități urmau *anumite reguli de viaţă*. Cu alte cuvinte, pentru a putea exista, *societatea modernă* avea nevoie de *poliție* și de *presă*:

„O societate fără presă este o societate moartă, este o adunătură sălbatică de exemplare umane, care se zbate în întunericul instinctelor primitive. O societate fără poliţie exclude însăşi noţiunea de societate, de alcătuire ordonată a unei vieți în comun, cu respectarea unor anumite reguli de urmat, spre binele comun al tuturor celor ce alcătuiesc societatea”[17].

Atât *presa*, cât și *poliția* aveau de îndeplinit un *rol educativ*, dar acest rol era *pe cât de nobil, pe atât de greu*. Societățile umane sunt compuse din oameni care se deosebesc între ei, sub diferite aspecte. Pentru ca acești oameni să conviețuiască într-un mod armonios, se arăta în sursa citată, trebuie să existe cineva care să-i îndrume, în mod necontenit, în această direcție. *Lucrând paralel, presa şi poliţia veghează, semnalează abaterile şi stimulează acţiunile care sunt folositoare societăţii*. Rolul lor, care este *un rol de avangardă*, se completează, în mod firesc, cu rolurile deținute de *celelalte instituţii moderne de utilitate publică*.

Atât presa, cât şi poliţia trebuie să fie conduse şi reprezentate de oameni luminaţi, bine pregătiţi pentru misiunea lor şi, mai ales, pătrunşi de importanţa misiunii lor. Presa care nu este o statornică tribună de idei şi fapte vrednice, care, în loc să urmărească şi să satisfacă dorinţa de bine, util şi frumos a societăţei, se dedă la acţiuni de condamnabilă speculare a patimelor nu este expresia misiunii sale, iar *o poliţie care, prevalându-se de prerogativele sale legale, terorizează şi bruschează, cu scopuri egoiste, indivizi şi grupuri din societate devine odioasă, pentru că a pervertit şi denaturat înalta ei misiune*:

„Acţionând amândouă aceste instituţii, pe un teren unde societatea se concentrează în ce are mai esenţial: viaţa publică, orice abatere de la conduita lor strictă în interesul publicului se simte. În manifestările acestora se exprimă însăși societatea şi, de aceea, orice acţiune a lor alăturea de societate se demască de la prima vedere, sună fals, iar societatea care a început să-şi piardă increderea în aceste două instituţiii, care sunt espresia ei, este o societate intrată pe calea pierzării”[18].

De o netăgăduită importanţă pentru valorificarea virtuţilor unui popor, unei societăţi, este modul în care cele două instituţii de avangardă, poliţia şi presa, lucrează împreună. Între ele este necesar să domnească o perfectă armonie de vederi, iar acţiunile lor în societate să se desfăşoare printr-o strânsă colaborare. Între presă şi poliţie trebuie să existe un permanent schimb de servicii. Presa semnalează poliției ceea ce observă, iar poliția transmite presei ceea ce ea a constatat și crede că trebuie semnalat cetățenilor ca un pericol de care aceștia să se ferească:

„Dar schimbul acesta trebuie făcut cu o mare prudenţă, pentru ca, dintr-o acţiune cu intenţii aşa de bune, societatea să nu sufere. Presa trebuie să controleze cu scrupulozitate faptele pe care le prezintă publicului. Senzaţionalul, născut numai din dorinţa de a face pentru o clipă interesant ziarul, este profund vătămător. Ziarele care adeseori işi uită de ele, publicând lucruri care sunt o profanare a moralei publice, fac un rău serviciu. De asemenea, şi poliţia, care din dorinţa de a se ilustra numai prin succese ieftine, dă proporţii nemăsurate unor fapte care nu merită decât cel mult o menţiune publică discretă, săvârşeşte o gravă abatere de la îndatoririle sale. Aşadar, cu cât este mai strânsă colaborarea dintre poliţie şi presă, cu atât mai binefăcătoare îi sunt rezultatele pentru societate. La adăpostul neobositei lor activităţi, de ceas cu ceas şi zi cu noapte, societatea propăşeşte şi progresează. Instituţii de primordială utilitate publică, poliţia şi presa trebuie să rămână exclusiv în serviciul maselor, fără scopuri egoiste şi fără idei preconcepute”[19].

Orientate în acest fel, *presa* și *poliția*, care sunt strâns legate una de alta, vor merita mereu recunoştinţa şi respectul societăţii. Unii ziariști înțelegeau într-o manieră proprie colaborarea care trebuia să existe între ei și polițiști. În acei ani, nu era ceva neobișnuit ca un ziarist, de dragul

[17] *Ibidem*, p. 4.
[18] *Ibidem*, p. 4.
[19] *Ibidem*, p. 4.

cititorilor săi, să îmbrace haina de detectiv şi să încerce să rezolve el însuşi crimele misterioase care le dădeau bătăi de cap oamenilor legii.

5. Ziarist şi detectiv

Într-un text[20] din *Realitatea ilustrată*, publicat în 1931, se arăta că *interesul publicului pentru tot ce privea criminologia şi cercetările poliţiei* era foarte mare. Acest interes reieşea din pasiunea cu care cititorii urmăreau *literatura criminalistică, relatarea faptelor diverse din ziare, filmele poliţiste* etc. Orice cititor de ziare visa să fie, chiar şi pentru o scurtă perioadă de timp, detectiv. *Între literatura criminalistică şi metodele reale ale poliţiei există*, spunea autorul textului citat aici, *o asemănare uimitoare, iar, în cele mai multe cazuri, invenţiile romancierilor în această materie au precedat metodele reale. Nu o dată, poliţia a adoptat sistemele imaginate de romancieri, care au indicat cu anticipaţie metodele de lucru urmate de poliţiştii veritabili*[21]. Adevăraţii precursori ai detectivismului modern au fost, mai spunea acelaşi autor, C. Auguste Dupin (Edgar Allan Poe), Lecoq, Tabaret (Émile Gaboriau) şi Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle)[22]. Cu alte cuvinte, tot ce avea de făcut cel care îşi dorea să fie detectiv era să citească *literatură poliţistă*. Vom prezenta mai jos câteva dintre chestiunile care trebuie să preocupe, în viziunea scriitorilor indicaţi mai sus, un detectiv.

Un detectiv nu trebuie să se lase furat de evenimente[23]. În cazul investigaţiilor unor cazuri misterioase, cea mai mică eroare făcută atunci când este stabilit motivul unei crimei reprezintă obstacolul cel mai periculos. *Când merg într-o direcţie falsă, căutările se îndepărtează tot mai mult de adevăr*[24]. Oricine poate fi detectiv dacă citeşte, aşa cum a făcut Tabaret, multe lucrări care au legătură cu munca de poliţist (memorii, reportaje, pamflete, cuvântări, scrisori, romane)[25]. Tabaret, *un adevărat detectiv modern*[26], o face pe poliţistul din plăcere[27]. El a ales să fie vânător de criminali pentru a scăpa de plictis[28]. Şi pe Dupin îl atrăgeau cazurile misterioase şi uluitoare, dar motivul principal pentru care acesta ia decizia de a-l afla pe cel care le-a ucis pe doamna L'Espanaye şi pe domnişoara Camille L'Espanaye, de pildă, era acela că nu dorea ca poliţia să pedepsească un om nevinovat pentru cele două omoruri[29].

E o greşeală capitală, spune Sherlock Holmes, ca un detectiv să emită teorii înainte de a avea informaţii, pentru că, fără să-şi dea seama, începe să distorsioneze faptele ca să se potrivească cu teoriile, în loc ca teoriile să se potrivească cu faptele[30]. Un detectiv are nevoie să ştie ce întrebări să pună, când să le pună şi cui să le pună. El trebuie să citească despre crimele vechi, pentru că *nimic nu e nou sub soare*[31], şi trebuie să aibă la el, atunci când merge să rezolve un caz, instrumentele specifice muncii de detectiv (în cazul lui Sherlock Holmes e vorba despre o ruleta şi o lupă)[32]. *Firul roşu al unei crime*, subliniază Sherlock Holmes, *se află strecurat prin sculul incolor al vieţii*, iar datoria detectivului este aceea *de a-l deşira, de a-l izola şi de a expune fiecare părticică a lui*[33]. Rezolvarea unei crime misterioase necesită nu doar iscusinţă, ci şi o metodă de lucru care să se

[20] S.V., „Vrei să fii detectiv?", în *Realitatea ilustrată*, anul V, nr. 213, 26 februarie 1931, pp. 5-6.
[21] *Ibidem*, p. 5.
[22] *Ibidem*, p. 5.
[23] Émile Gaboriau, *Afacerea Lerouge*, Craiova, Editura Tribuna, 1992, p. 15.
[24] *Ibidem*, p. 27.
[25] *Ibidem*, p. 30.
[26] S.V., „Vrei să fii detectiv?"..., p. 6.
[27] Émile Gaboriau, *Afacerea Lerouge*..., p. 14.
[28] *Ibidem*, p. 31.
[29] Edgar Allan Poe, *Crimele din Rue Morgue*, în *Prăbuşirea Casei Usher şi alte povestiri*, Traducere şi note de Ion Vinea, Mihu Dragomir şi Constantin Vonghizas, Bucureşti, Editura Adevărul Holding, 2011, p. 90.
[30] Arthur Conan Doyle, *Scandal în Boemia*, în *Aventurile lui Sherlock Holmes*, vol. 1, Bucureşti, Editura Adevărul Holding, 2011, p. 149.
[31] Idem, *Un studiu în roşu*, în *Aventurile lui Sherlock Holmes*, vol. 1..., p. 37.
[32] *Ibidem*, p. 40.
[33] *Ibidem*, p. 50.

potrivească scopului urmărit. Doar uneori efortul și perseverența sunt suficiente, pentru a obține rezultate uimitoare în munca de detectiv. Un detectiv trebuie să fie conștient de faptul că nu întotdeauna adevărul se află în fundul puțului. Auguste Dupin spune că *la suprafață* trebuie căutată *cunoașterea esențială*, pentru că ea se află *pe creștetul munților*, iar nu *în adâncimea văilor*[34].

Nu doar cititorii de ziare își doreau să fie, măcar pentru o zi, detectivi, ci și ziariștii. Când era comis un omor, unii ziariști se transformau atât în *detectivi*, cât și în *scriitori* de *literatură polițistă*, scriindu-și textele într-un mod care amintea de cărțile cu Sherlock Holmes ale lui Arthur Conan Doyle. Această stare de fapt exista și înainte de primul mare război al secolului trecut, dar ea era mai puternic pronunțată în epoca interbelică.

5.1. Ziaristul și căutarea adevărului

În 1923, Constantin Bacalbașa publica articolul „O crimă senzațională". Textul, care a apărut în două publicații, în ziarul *Adevărul* și în revista *Poliția*[35], avea în centrul său ceea ce în anii interbelici a fost cunoscut sub numele de „Afacerea Carniol". Chestiunea care justifica publicarea articolului deja precizat nu era însă reprezentată de această *afacere*, ci de dorința lui Bacalbașa de a sublinia faptul că ziariștii ar trebui să fie preocupați doar de activitățile care țin de profesia lor și să nu încerce să fie altceva decât ceea ce sunt. *Ziarul*, spunea Constantin Bacalbașa, trebuia *să-l informeze pe cititor*, *să-l țină* pe acesta *în curent cu cele descoperite*. *Ziarul* nu trebuia să încerce să joace și rolul unui *magistrat instructor*, al unui *detectiv* sau al unui *agent de poliție*. Motivul e acela că, în cazul unora dintre crime, adevărul putea fi greu de aflat. *Investigaţia întemeiată pe impresii, pe argumente morale şi pe inspiraţii*, acest tip de investigație fiind îmbrățișat de mulți dintre ziariștii de atunci, *nu putea decât să rătăcească instrucţia,* pentru că ea *multiplica cărările pe care trebuia căutat adevărul*. Iată ce mai spunea Bacalbașa referitor la chestiunea amintită:

„Este un lucru cert cum că, întotdeauna, dovezile materiale sunt cele pozitive şi care, mai întotdeauna, contribuie la descoperirea criminalilor. Dovezile aşa-zise morale însă, când n-au un fundament de dovezi materiale, conduc la eroare. Cele mai multe erori judiciare cunoscute sunt datorate faptului că, în lipsa probelor materiale, instrucţia şi judecata s-au întemeiat numai pe dovezile morale sau pe bănuielile trase din deducţiile abstracte"[36].

După ce a adus câteva lămuriri în legătură cu valoarea *dovezilor materiale*, făcând chiar trimitere la Alphonse Bertillon[37], Bacalbașa s-a pornit să dezlege misterul care învăluia *drama din Calea Moșilor*.

5.2. O redacție cu mai mulți detectivi

Ziarul *Adevărul* anunța, în numărul său din 14 martie 1923, că *tânărul doctor Carniol, care locuia în Calea Moșilor, la nr. 246, a fost împușcat de un necunoscut, care a intrat pe furiș, noaptea, în locuința sa.* El a decedat înainte să le dea oamenilor legii indicații clare despre cel care a comis teribila faptă[38]. Timp de mai multe zile, *presa a discutat cu pasiune* despre modul cumplit în care tânărul medic și-a găsit moartea.

În primii ani ai epocii interbelice, *crimele îngrozitoare* erau prezențe obișnuite în coloanele celor mai citite ziare românești. Gazetarii nu se mulțumeau cu reportajele lor, în care prezentau în detaliu cele mai brutale crime. Ei încercau chiar să rezolve cazurile de crimă despre care scriau. În textele lor, gazetarii le sugerau autorităților care era cea mai bună pistă de urmat, comentau unele mărturii și puneau sub semnul întrebării maniera în care oamenii legii procedau pentru a-i prinde pe criminali.

Afacerea Carniol a fost prezentă în paginile ziarului *Adevărul* mai multe zile, dar acest tip de abordare a ideii de a face gazetărie nu reprezenta atunci (și nu reprezintă, e drept, nici astăzi), sub nicio formă, un lucru neobișnuit. Pe parcursul existenței sale, multe nenorociri și-au găsit loc în

[34] Edgar Allan Poe, *Crimele din Rue Morgue*..., p. 89.
[35] Constantin Bacalbașa, „O crimă senzațională", în *Poliția*, anul IV, nr. 4-5, aprilie-mai 1923, pp. 39-40.
[36] *Idem*, „O crimă senzațională", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11997, 28 martie 1923, p. 3.
[37] A se vedea M. Minovici, *Identificarea antropometrică. Metoda Bertillon*, Paris, Ollier-Henry, Libraire-Éditeur, 1892.
[38] *** „Știri diverse", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11982, 14 martie 1923, p. 4.

coloanele acestui ziar. *Cazul Carniol*, spre deosebire de alte cazuri de același fel, a avut un efect neașteptat asupra redacției *Adevărului*. Gazetarii erau împărțiți în două „tabere", iar fiecare dintre aceste tabere susținea o altă opinie în privința celor petrecute în Calea Moșilor, la nr. 246. Prima dintre aceste opinii era aceea că tânărul medic a fost asasinat de o femeie, iar cea de-a doua opinie era reprezentată de ideea că toate dovezile înregistrate până atunci indicau faptul că asasinul doctorului Carniol putea fi doar un bărbat.

Așa se face că, în data de 15 martie 1923, cititorii aflau din pagina a doua a *Adevărului* că asasinarea lui Carniol reprezenta răzbunarea unei femei[39], dar, în pagina a patra, aceiași cititori puteau citi că „crima a fost comisă, mai curând, de un bărbat, decât de o femeie"[40]. Iată un fragment din primul dintre cele două texte citate aici:

„În Calea Moșilor, [nr.] 246, s-a săvârșit, duminică noaptea, o crimă ieșită parcă din fantezia unui povestitor de senzație. D-rul Carniol a fost ucis cu un gloț de revolver. Victima a colaborat cu ucigașul sau cu ucigașa lui, cu un adevărat act de sinucidere, necerând ajutorul la vreme și pierind fără a voi să spună un cuvânt. E parcă introducerea unei nuvele de Conan Doyle. E timpul ca Sherlock Holmes să intervină. În lipsa acestuia, un redactor al nostru s-a pus singur pe muncă, pentru a da cititorilor, firesc intrigați, măcar câteva deslușiri și indicații. […] O femeie s-a răzbunat! D-rul Carniol se logodise, de puțină vreme, cu o d-ră Wassermann, din Bârlad. Puține zile îi mai despărțeau de cununie. Această nuntă va fi excitat furia vreunei amante părăsite, – vreunei amante care va fi avut și cheia cu care să poată pătrunde, fără să i se deschidă, în apartamentul medicului. Iar tăcerea cu care acesta s-a îndărătnicit să moară învederează că e în mijloc o taină din cele mai tragice, pe care, totuși, poliția și instrucția au datoria nemiloasă s-o despice cu indiscreția lor"[41].

În cel de-al doilea text, autorităților li se sugera să nu se *angajeze exclusiv asupra ipotezei* că *afacerea Carniol* reprezintă o *crimă pasională*:

„Asasinarea doctorului Carniol, în cunoscutele condițiuni misterioase, a produs o adâncă impresiune în toate cercurile care au cunoscut pe acest tânăr și plin de viitor învățat. Căci Carniol era un învățat, care, după părerea tuturor celor care l-au cunoscut, și în special a d-lui profesor dr. Danielopol, al cărui asistent era, făgăduia mult științei și omenirii suferinde. [...] Întrebarea dacă autorul crimei e un bărbat sau o femeie se impune. Cea mai mare greșeală ar fi să se admită ca un lucru câștigat că a fost o femeie. Nu e cu totul exclus acest lucru, dar nu e nici cu totul sigur. Ceea ce pledează pentru faptul că ar fi o femeie este numai tăcerea d[octo]rului. Cavalerismul acesta al tăcerii s-ar explica numai prin faptul că doctorul Carniol ar fi victima unei crime pasionale, a unei crime pasionale, a unei crime din dragoste. Dar, cum am arătat mai sus, tăcerea aceasta însăși nu e cu totul probabilă, căci dacă avea zor să [o] acopere pe criminală, nu era deloc zorit să-și piardă viață. Putea să nu spuie cine e vinovata, lucrul l-ar fi înțeles oricine, dar nu era motiv să ascundă că a fost rănit de moarte. [...] Un Sherlock Holmes ar avea aici de lucru și ar putea arăta una din bravurile sale. Din nefericire, în romane, crimele misterioase se descoperă altfel de lesne decât în realitate"[42].

În zilele următoare, lupta dintre reprezentanții celor două „tabere" a continuat, dar textele lor au fost publicate în zile diferite. Ziariștii de la *Adevărul* nu se *luptau* doar între ei, ci aveau grijă să atace și ce publicau alte ziare despre *afacerea Carniol*:

„În ultimul moment, se pare că instrucția ia o directivă cu totul nouă și că niciuna din persoanele reținute sau interogate până acum n-ar avea vreo legătură directă cu crima. Se vorbește de o tânără studentă, care a fost văzută, în ultimul timp, în tovărășia d-rului. După unele indicațiuni, această tânără studentă ar fi fost, în seara dramei, acasă la d-rul Carniol, unde a rămas până aproape de orele 3. Se mai afirmă că această studentă, al cărei nume se păstrează încă secret, ar fi luat parte la

[39] Sh[erlock] H[olmes], „Drama pasională din calea Moșilor", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11983, 15 martie 1923, p. 2.
[40] *** „În jurul asasinării doctorului Carniol", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11983,15 martie 1923, p. 4.
[41] Sh[erlock] H[olmes], „Drama pasională din calea Moșilor", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11983, 15 martie 1923, p. 2.
[42] *** „În jurul asasinării doctorului Carniol", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11983,15 martie 1923, p. 4.

înmormântarea lui Carniol. După o versiune lansată de un ziar de dimineață, pe baza unor informațiuni personale, din sorginte «sigură», d-ra Carniol, sora victimei, n-ar fi străină de crimă. Ziarul în chestiune afirmă că la mijloc e o dramă familiară și că d-rul Carniol a fost obligat, prin jurământ, de către sora lui, să nu divulge cine a comis crima. În așteptarea luminii ce ne-o va aduce instrucția, înregistrăm și această versiune, cu toate că ea ne apare ca o grozăvie, pe care mintea omenească refuză s-o admită"[43].

A venit, apoi, rândul oamenilor legii să fie mustrați, pentru că ancheta lor avea ca punct de plecare ideea că criminalul trebuia căutat numai printre femei:

„Misterul în jurul asasinatului doctorului Carniol n-a fost încă dezlegat. Întreaga opinie publică este preocupată de acest mister. Toată lumea vorbește despre crimă, dar nimeni nu poate da relațiuni suficiente asupra celor petrecute. Autoritățile continuă să cerceteze toate urmele, bazându-se pe supoziția că asasinatul a fost comis de o femeie. Se pare însă că această supoziție e greșită. Sunt numeroase fapte care indică precis că autorul crimei este un bărbat"[44].

Presupunerea că tânărul medic a fost omorât de o femeie, pentru că i-ar fi fost acesteia necredincios în dragoste, nu trebuia, se arăta într-un alt text, abandonată în întregime. Trebuia, în schimb, să fie „intensificate cercetările în direcția că criminalul ar putea fie un bărbat"[45]. Asasinarea doctorului Carniol era, așadar, ori fapta unui hoț, ori fapta unui om căruia tânărul medic îi stătea, sau părea că-i stă, în cale[46].

5.3. Deducțiile lui Bacalbașa

Încercarea lui Constantin Bacalbașa de a risipi misterul care învăluia *drama din Calea Moșilor* pornea de la ideea că doctorul Carniol a fost omorât de o femeie și avea, probabil, menirea de a pune capăt *luptei* care se desfășura între colegii săi de redacție. *Metoda* lui Bacalbașa se deosebea de *metodele* celorlalți ziariști care au încercat să dezlege *misterul asasinării doctorului Carniol* prin aceea că ea includea doar *dovezile materiale certe din* „*cazul Carniol*". Demersul lui Constatin Bacalbașa era făcut pe baza a ceea ce se publicase în presa românească despre *afacerea Carniol.* Prin urmare, dacă interpretarea dată de el celor petrecute în Calea Moșilor, la nr. 246, era greșită, vina nu putea fi decât a celor care au făcut ca în presă să ajungă informații false:

„Acum concluzia. Am văzut în presă stăruinţa mare spre a se intemeia convingerea cum că asasinul n-a putut fi o femeie, dar un bărbat. Pe ce dovezi, mă rog, se întemeiază această afirmare? Pe declaraţia din urmă a doctorului? Aceasta n-are nicio valoare. Până acum, nu avem nicio dovadă *materială* cum că asasinul a fost bărbat sau femeie. N-avem nicio dovadă *morală* că ar fi fost un bărbat. Avem, însă, mai multe prezumpţii cum că asasinul a fost o femeie. Dar toate dovezile spun cum că asasinul este o persoană din cea mai aproape intimitate a doctorului, de aceea sarcina instructorului este foarte uşoară, deşi, în acelaşi timp, şi foarte delicată. Instructorului îi trebuie nu trudă spre a găsi pista – fiindcă pista este aproape găsită – dar îi trebuie o mare înţelepciune, o mare energie, multă fineţe şi extraordinar de mult curagiu, spre a pune mâna la gulerul asasinului. Bineînţeles, toată argumentarea mea este intemeiată numai pe mărturiile publicate prin ziare. Dacă aceste mărturii sunt false, întreb care sunt cele adevărate?"[47].

Maniera în care Constantin Bacalbașa a încercat să îndepărteze misterul care învăluia *crima din Calea Moșilor* amintește de modul de lucru al lui Sherlock Holmes, nu cel care scria articole în ziarul *Adevărul*[48], ci cel care a fost creat de scriitorul Arthur Conan Doyle. Subtitlul textului lui Bacalbașa („Câteva deducții interesante") ne trimite cu gândul la „știința deducției", care este

[43] *** „Drama pasională din Capitală", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11984, 16 martie 923, p. 3.
[44] *** „Cine-i asasinutul?", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11986, 18 martie 1923, p. 4.
[45] *** „Drama din Calea Moşilor", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11985, 17 martie 1923, p. 4.
[46] *** „Cine-i ucigaşul?", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11987, 19 martie 1923, p. 4.
[47] Constantin Bacalbaşa, „O crimă senzaţională", în *Adevărul*, anul XXXVI, nr. 11997, 28 martie 1923, p. 3.
[48] A se vedea Sh[erlock] H[olmes], Er. En., Const., Emar., „Asasinatele stranii din strada Italiană", în *Adevărul*, anul XXVIII, nr. 7996 – 2 , 7 aprilie 1912, p. 4.

explicată de Sherlock Holmes în romanul *Un studiu în roșu*. Ziariștii de la *Adevărul* au tot arătat de-a lungul anilor că se numărau printre admiratorii celebrului detectiv.

În romanul precizat deja, Sherlock Holmes spune despre el că e „detectiv consultant". El îi ajută pe detectivii, guvernamentali sau particulari, care nu reușesc singuri să găsească urma corectă în cazurile la care lucrează. Detectivii îi făceau cunoscute lui Sherlock Holmes dovezile pe care ei le dețineau, iar el le indica acestora, în general, calea justă[49]. „Știința deducției și analizei" se poate dobândi, spune Sherlock Holmes, doar „printr-un studiu îndelungat și plin de răbdare, nefiind de-ajuns întreaga viață pentru a permite oricărui muritor să ajungă la cea mai înaltă posibil perfecțiune a sa"[50].

Folosindu-se de informațiile publicate de alți ziariști, Bacalbașa dă impresia că încearcă să procedeze în maniera personajului creat de Arthur Conan Doyle, dar, spre deosebire de gazetarul român, Sherlock Holmes nu pare că ia în serios textele gazetărești, el chiar se amuză când citește ce se scrie prin ziare despre cazurile de crimă cercetate de el[51]. Informațiile furnizate de gazete ocupau un loc important în metoda de lucru a lui C. Auguste Dupin. În „Crimele din Rue Morgue", de pildă, Dupin face cunoștință cu cazul pe care avea să-l rezolve prin intermediul reportajelor publicate în coloanele ziarului *Gazette des Tribunaux*[52]. În „Misterul lui Marie Rogêt", articolele din ziare au jucat chiar rolul principal în metoda de lucru a lui Dupin. Indiferent de metoda pe care Bacalbașa a încercat să o aplice, intervenția lui nu a avut drept rezultat prinderea asasinei doctorului Carniol. Cinci ani mai târziu, gazetarii de la *Curentul* arătau că autoarea misterioasei crime din Calea Moșilor, căci, spuneau ei, numai despre o femeie putea fi vorba, încă era *nedescoperită pentru public*. Autoritățile ar fi știut, chiar din 1923, cine era asasina, dar, pentru că era vorba de cineva din *lumea bună*, au ținut ascuns numele acesteia[53].

6. Cuvinte de final

Ideea că *presa e a patra putere în stat* nu reprezintă, spunea un gazetar de la *Gazeta Transilvaniei*, în 1912, *o afirmație vagă și măgulitoare la adresa ziariștilor*[54]. De fapt, arăta același gazetar, *presa e mai presus de celelalte trei puteri, care mereu recurg la ea, pentru a se afirma*. Fiecare din cele *trei puteri*, fiind în relații zilnice cu *a patra*, îi transmite acesteia din urmă secrete, de o mai mare sau o mai mică importanță, cu intenția ca ele să fie divulgate și cu speranța că acestea *vor putea fi dezmințite dacă nu vor răspunde celor prevăzute de confesor*[55]. Ziaristul are nevoie de o mare putere de rezistență, pentru a se putea opune celorlalte *puteri*. În exercitarea profesiei sale, el trebuie să se lase călăuzit doar de *legi* și de *conștiință*[56]. Ziaristul nu trebuie să uite care este adevărata *misiune* a presei. Este important, așadar, ca niciun ziarist să nu încerce să fie, atunci când își exercită profesia, altceva decât ceea ce trebuie să fie un ziarist.

BIBLIOGRAPHY

Doyle, Arthur Conan, *Scandal în Boemia*, în *Aventurile lui Sherlock Holmes*, vol. 1-4, București, Editura Adevărul Holding, 2011;

Gaboriau, Émile, *Afacerea Lerouge*, Craiova, Editura Tribuna, 1992;

Gaboriau, Émile, *Domnul Lecoq*, Traducere de Rodica Chiriacescu, București, Editura Univers, 1986;

[49] Arthur Conan Doyle, *Un studiu în roșu*, în *Aventurile lui Sherlock Holmes*, vol. 1, București, Editura Adevărul Holding, 2011, p. 27.
[50] *Ibidem*, p. 26.
[51] *Ibidem*, p. 61.
[52] Edgar Allan Poe, *Crimele din Rue Morgue*..., pp. 81-88.
[53] *** „Crima peștelui ciocoiesc și asasinarea d-rului Carniol", în *Curentul*, anul I, nr. 56, 6 martie 1928, p. 3.
[54] S–a, „Secretul profesional al ziariștilor", în *Gazeta Transilvaniei*, LXXV, nr. 272, 11 (24) decembrie 1912, p. 1.
[55] *Ibidem*, p. 1.
[56] *Ibidem*, p. 2.

Poe, Edgar Allan, *Prăbușirea Casei Usher și alte povestiri*, Traducere și note de Ion Vinea, Mihu Dragomir și Constantin Vonghizas, București, Editura Adevărul Holding, 2011;

Teodorașcu, Fănel, *Pamfil Şeicaru*, Bucureşti, Editura Ars Docendi, 2014;

Teodorașcu, Fănel, *Prin lentila deformatoare a presei. Studii despre „literatura efemeră”*, Iaşi, Editura „Institutul European”, 2020;

Arhiva ziarului *Adevărul* pe anii 1912 și 1923;

Arhiva ziarului *Curentul* pe anul 1928;

Arhiva ziarului *Gazeta Transilvaniei* pe anul 1912;

Arhiva ziarului *Lupta* pe anul 1893;

Arhiva ziarului *Telegraful român* pe anul 1903;

Arhiva revistei *Gardianu* pe anul 1930;

Arhiva revistei *Poliția* pe anii 1923, 1925;

Arhiva revistei *Polițistul* pe anul 1925;

Arhiva revistei *Realitatea ilustrată* pe anul 1931.

FAKE NEWS AND THE NEED OF MEDIA AND INFORMATION EDUCATION

Luminița Mihaela Drăghicescu, Ana-Maria Suduc, Ioana Stăncescu
Assoc. Prof., PhD, „Valahia" University of Târgoviște, Assoc. Prof., PhD, „Valahia" University of Târgoviște, Lecturer, PhD, „Valahia" University of Târgoviște

Abstract: Digital technologies have a profound impact on every dimension of our lives, both personal and professional. At the same time, their effects are visible in any field of activity: from media, to education, health, culture, economy, etc. The present study focuses on their use in the media and education, trying to analyze, in particular, one of the negative phenomena that is of worrying magnitude, precisely because digital devices, online communication channels have facilitated its massive "spread". We are referring to Fake News.
Fake News is one of the serious problems of contemporary society, from the perspective of harmful, toxic effects at personal and social levels. In this context, media and information literacy, developed from an early age, especially through formal education, is the solution that must be implemented as a matter of urgency, to provide children with a set of media and information competences, absolutely necessary for adoption of some fair and responsible decisions.
Taking into account the above arguments, the Rain.Bow Project aims to promote social inclusion and positive EU values in formal education, including the issue of fake news. Within this project, a research was carried out with a target group consisted of 1487 students and 254 secondary school teachers from six European countries: Belgium, Bulgaria, France, Italy, Romania and Spain. From Romania, a group of 37 teachers and 267 students was part of this approach. The research method used was the survey based on questionnaire. Regarding the target group of teenagers students, the objectives of the research included identifying their perception on the use of social media and on the fake news phenomenon.
The article presents the results obtained from the application of the questionnaire addressed to students from Romania (the section about fake news and social media), associating the quantitative analysis with the qualitative one.

Keywords: Fake News, social media, media and information education, digital generation, media and information competences

1. Introduction

Digital age, *digital* world, *digital* generation, *digital* children, everything around us gets the *digital* attribute, forcing us to adapt, to form new skills, to rethink our roles within the educational space, to rethink education.

Because the "brand" of digital does not only translate into benefits in the professional and personal areas of our lives, we must pay special attention to the prompt identification of negative effects, problems and/or phenomena with a destructive, harmful impact on individual and social development. Once we have identified them, we need to devise effective solutions to prevent and/or combat them.

One such phenomenon is Fake News, the extent of which is easy to see by simply *clicking* on a search engine. Its victims can be people of any age, but especially children, who lack reflective and critical thinking skills, axiological competences, the ability to distinguish between authentic messages, accurate and scientifically relevant information content, and those which are "fabricated" with the aim of misinformation or misleading, disseminated with the clear intention of manipulation. They

fundamentally lack the media and information skills so necessary to "navigate" the often murky "waters" of a digital world.

2. Problem Statement

In general, the concept of Fake News refers to a specific form of intentionally fabricated content (Quandt, Frischlich, Boberg, & Schatto-Eckrodt, 2019). Sometimes a strong emotional dimension is associated with it, and it is used as a weapon to undermine and discredit journalism (UNESCO, 2018).

In the literature, associated with the concept of *Fake News* are the terms *disinformation*, wrong information (*misinformation)* and malicious information (*mal-information)* (Greifeneder, Jaffe, Newman, & Schwarz, 2021, p. 14). Moreover, there are authors who refuse to use the term *Fake News*, considering it vague, ambiguous. They outline a conceptual framework that circumscribes the three terms mentioned above, considered more appropriate to describe the phenomenon of information pollution.

Thus, misinformation involves a distribution of false information without any intention to do harm; disinformation involves the intention to cause harm by sharing false information, and mal-information is the spreading of correct but private information in the public area precisely to do harm (Wardle & Derakhshan, 2017, p. 5; see also Fig. 1).

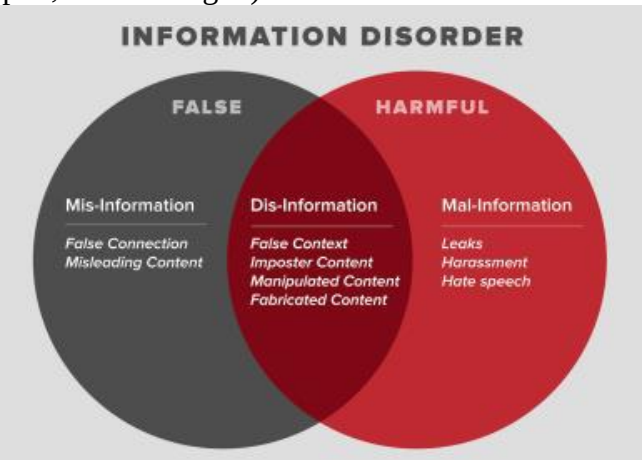


Fig. 1. Information disorder
Source: Wardle, Derakhshan, 2017, p. 5

With a media that has become increasingly digital, with countless social networks, sites that make it possible to quickly share any type of content without any verification of its authenticity, with messaging services that can be easily accessed, the Fake News phenomenon is spreading at an accelerated pace, "touches" the lives of each of us, and its impact, often harmful, forces us to develop appropriate reactions.

The damage caused by this phenomenon can be "materialised" in wrong decisions, which change lives, produce traumas, dramas, not only in the life of a single person, but in the life of a community or the whole society.

Social media, the preferred "meeting place" for children and young people of the digital generation, is a powerful "vehicle" for anonymity. As Manfred Spitzer warns, social networks, full of avatars, aliases, fictitious addresses, false identities, facilitate criminality, malicious behaviour, causing major damage (2020, p. 98). Fake news and the whole range of actions subsumed by the phenomenon of information pollution are intensely "promoted" through these networks. Moreover, used repeatedly to intimidate, harass or defame a specific person, they give rise to another phenomenon in the forefront of specialist attention, namely cyber-mobing or cyber-bullying (McDougall, Zezulkova, van Driel, & Sternadel, 2018; Drăghicescu, Stăncescu, 2019).

In relation to the digital generation, a generation that has grown up with social networks and through the behavioural, relational, value or false value patterns disseminated within this framework, we might mistakenly consider that all its members are somehow "gifted" with the skills to discriminate between what is valuable, beneficial for their 'growth' and what is toxic, harmful and 'pushes' them into an area of self-degradation, of abandonment of values, of morality, of 'digital' and other addictions, of loneliness and unhappiness, of social anxiety and depression (Spitzer, 2020; Valkenburg & Piotrowski, 2018). Paradoxically, what was supposed to bring people closer to each other, to help them cultivate friendly relationships - social media, has become the sure path to losing the status of a social being, with empathy towards others, capable of affection, compassion, solidarity etc.

"Online - Spitzer pointed out - you can lie, harass, intimidate, loot, you can be aggressive, and you can slander without limits" (2020, p. 113), in other words, the Internet and social networks, in the first place, generate, in chain, social and individual failures, producing major damage to the whole society.

A fulfilling social life involves a set of social competences and personality traits that the digital generation has not been able to exercise sufficiently, given the poor contexts for face-to-face interactions, especially considering what happened, globally, during the pandemic.

But digital environments have not only affected the social dimension of the identity, of the personality of digital natives. The cognitive component, encompassing knowledge, intellectual skills, cognitive and effective learning strategies, reflective and critical thinking skills, metacognitive skills, etc., is clearly 'atrophying'. In front of a text in a book, a newspaper, a textbook, children, young people of past generations used to practice their reading skills; today, digital natives surf online, access information embedded in shorter and shorter texts, skim through them (Spitzer, 2020, p. 63), which facilitates, once again, the process of spreading Fake News.

Referring to the Google generation (those born after 1993), part of the digital native generation, Spitzer cites a study that points out that young people often can't tell the difference between good sources of information (scientific studies) and bad sources (personal opinions) (Spitzer, 2020, p. 184), which predisposes them to easily becoming sure-fire "victims" of Fake News or any other form of information pollution. Digital natives "(...) open links indiscriminately and never return to a trusted source; they search horizontally (i.e. superficially), not vertically (they don't go deep)" (Spitzer, 2020, p. 186). This behaviour becomes all the more dangerous as some of them do not simply „consume” false information but distribute it on social networks or 'produce' new content themselves, sometimes starting from such information.

To assume that digital natives have a high level of digital competences that allows them to interact adequately with all digital media is a huge mistake. Studies and reports at EU level show that there are notable differences in this respect between members of the same generation (OECD, 2015; Braun, März, Mertens, & Nisser, 2020). According to EUROSTAT (2021), Romania is on the last place in European countries` ranking on the possession of at least basic overall digital skills of the people aged 16 to 74.

In such a context, a rethinking of education is needed, so that the competences, the skills with which today's adolescents must be equipped, are correlated with the needs of a world "where you have to process information at the speed of light" (Tapscott, 2011, p. 221). The 21st century poses a worrying problem: the use of information, at an unprecedented level, as a weapon (UNESCO, 2018). Digital technologies facilitate the distribution as well as the fabrication of content, and social media amplify this process through mass redistribution by an uncritical public (UNESCO, 2018). Instrumental skills - reading, writing, mathematical calculation, reflective skills, critical and creative thinking, the ability to collaborate and work in teams, digital skills and, last but not least, media and information literacy - are

completing the competences profile of today's learner, the future responsible and active citizen of tomorrow's world.

From the perspective of the need to prepare children, young people to interact optimally with information, reducing as much as possible the risk that they become "safe prey" for the phenomenon of information pollution, formal education must integrate, at the level of the core curriculum or at the school's decision, a new subject: media and information literacy education or provide media literacy programs, a solution that everyone agrees with, as Wardle and Derakhshan (2017) show.

In a *Report on European Media in the Digital Decade*, the European Commission is invited to develop a media and information literacy strategy, stressing the need to promote media education in formal, informal and non-formal contexts, through a lifelong learning approach, in order to build lifelong digital and media skills from an early age (European Parliament, 2021, p. 16).

Media and Information Literacy (MIL) is an umbrella concept that emphasizes the inter-connectedness of information literacy in general and media literacy in particular (UNESCO, 2018, p. 78). MIL is an essential skill, relevant from the perspective of the need to know what it means to co-model an identity and to develop effective responses to "contact" with confusing, ambiguous, false information, thus avoiding the danger of manipulation and even degradation of the self.

By means of a media and information education adapted to the age psychological particularities of the beneficiaries - students, a profile of competences can be outlined that integrates skills of access, search and storage of media content; of understanding the media and critical-reflective analysis of information and content; of creation and communication of media content, as well as attitudes consistent with what is meant by civic responsibility, ethical use of information and media, balanced consumption (Nedelcu, 2021, p. 10).

As shown in the study *Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation?* PISA in Focus (OECD, 2021), the most common digital skill taught at school in OECD countries aims to understand the consequences of publishing information online.

For *media and Information education* to find its place in the curriculum, in schools, teaching must be rethought and conducted in such a way that it generates authentic learning, facilitating the formation of those skills so necessary in a digital world: to search for information, to analyse it, to synthesise it and to evaluate it critically (Tapscott, 2011, p. 231). This will ensure that we train future media-literate citizens, who do not navigate superficially in the digital environment, but are able to differentiate authentic information from false information, to relate critically to any type of content, to correctly decipher information received through various communication channels, to select it and make appropriate use of it, to create and distribute in an assertive, responsible way, valuable, relevant content, likely to generate "growth".

3. The methodology of the research

Raise Against Intolerance. New Bridges On the Web Project (Rain.Bow) is an Erasmus+ project, which aims to promote social inclusion and positive EU values in formal education, including the issue of fake news.

Within this project, a research was carried out with a target group consisted of 1487 students and 254 secondary school teachers from six European countries: Belgium, Bulgaria, France, Italy, Romania and Spain. From Romania, a group of 37 teachers and 267 students was part of this approach (RainBow, 2020).

The 267 Romanian students participating in the study are high school students, aged 15 to 19 (15% - 15 years, 31% - 16 years, 30% - 17 years, 18% - 18 years, 6% - 19 years), who live in Dâmbovița County, 51% in rural areas and 49% in urban areas.

Regarding to the target group of students, the research objectives also included *identifying of their perception on the use of social networks and on the phenomenon of false news*. The present study focuses exclusively on this objective, presenting relevant results associated with the following dimensions explored: time allocated to social media networks, main social media networks used, reasons for accessing social media networks and opinions on the extent to which social media networks facilitates the spread of Fake News.

The main research method used was the survey based on questionnaire. The questionnaire applied to the students from the target group contains 24 items, distributed over 4 sections:

- Students` experience in situations of discrimination (the results obtained in this section, which can be correlated with the Fake News issue, have already been presented in (Drăghicescu, Stăncescu, & Suduc, 2020));
- *Fake news and violent content in social media*;
- Raising awareness of civic competences;
- Data related to age, gender, place of residence.

Part of the second dimension mentioned, namely the results related to students' perceptions about the issue of false news on social networks, is addressed in this paper and detailed in the next section.

4. Results and discussions

One of the items of the questionnaire asked students to appreciate the *number of hours they spend daily on social media networks* (RainBow, 2020).

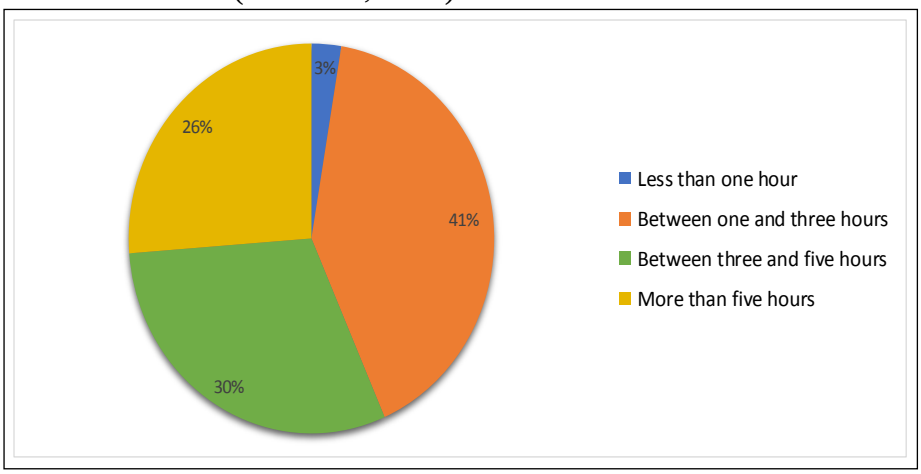


Fig. 2. The time students daily spend on social networks

According to their answers, as we can see in Fig. 1, most of the students spend daily a considerable time on social media networks. Only 3% of the students spend less than one hour. All the others spend more time on social media networks: 41% between one and three hours, 30% between three and five hours and 26%, more than five hours daily. This demonstrates that social media is a substantial part of teenagers' lives, representing the environment in which they spend a long time each day. In fact, there are studies that show that the time allocated to digital media, in general, reaches 7,5 hours/day, reaching beyond the time dedicated to sleep (Spitzer, 2020, p. 11). In general, as media has become increasingly digital and digital devices have multiple functions offering increased connectivity and various content, time spent on digital media has also increased rapidly (Nielsen, Cornia, & Kalogeropoulos, 2016; OECD, 2021).

Another dimension explored in our research, through a dedicated item, was related to *social media networks the students use and how often* (Fig. 3).

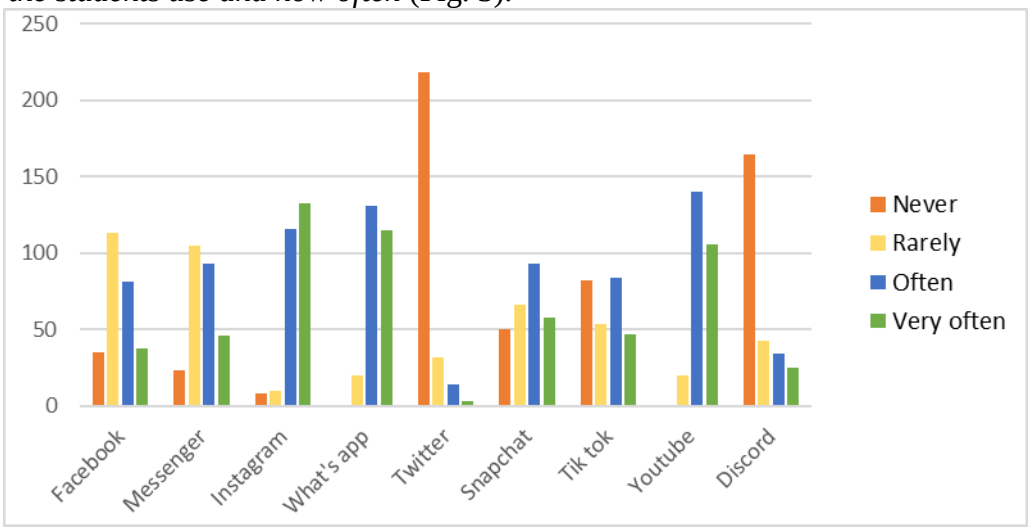


Fig. 3. Social media networks used by the students and the frequency of use

According to the results, ordered by the number of students who declared that they use it *often* or *very often* the social media networks, *Instagram* (93% of the students – 249 responses), *What's app* (92% of the students – 246 responses) and *YouTube* (92% of the students – 246 responses) are the most popular social media in the opinion of Romanian students, which responded to our survey (RainBow, 2020). The next social media network in the list, Snapchat (51% - 151 responses), is quite far positioned from the three previously mentioned networks. The less used platform is Twitter (just 6% of the students - 17 responses).

On another item of the questionnaire, the students were asked to tell *the reasons why they use each social media network*. They had to choose from a list of predefined reasons. The following table presents the students` answers to this question.

Table 1. Reasons for what the students use social media networks, presented by social media network

o.	Social media network	The most important three reasons
	Facebook	1. To inform myself (42%) 2. To spend my spare time (30%) 3. To share content (pictures, song, etc) (29%) / I don't use it (29%)
	Messenger	1. To communicate with my family and friends (58%) 2. To communicate with my teachers (30%) 3. To share content (pictures, song, etc) (26%)
	Instagram	1. To spend my spare time (80%) 2. To share content (pictures, song, etc) (71%) 3. To express myself (67%)
	What's app	1. To communicate with my teachers (84%) 2. To communicate with my family and friends (79%)

	3. To share content (pictures, song, etc) (46%)
Twitter	1. I don't use it (65%) 2. To spend my spare time (9%) 3. To express myself (7%) / To inform myself (7%)
Snapchat	1. To spend my spare time (30%) 2. To share content (pictures, song, etc) (27%) 3. To communicate with my family and friends (19%)
Tik Tok	1. To watch videos (48%) 2. To spend my spare time (41%) 3. I don't use it (26%)
YouTube	1. To watch videos (89%) 2. To inform myself (55%) 3. To spend my spare time (54%)

What's app was the students' first choice to communicate with family, friends but also teachers. To share content, to express themselves and to spend their spare time they use *Instagram*, and they prefer *YouTube* to watch videos and to inform themselves. If we compare the percentages, we notice that in most of the cases, the students' first choice is quite far from the second one.

Even if the use of social media is not mainly aimed at their need for information, but is associated with spending the spare time, it is obvious that once accessed certain digital media, the risk of teenagers to become victims of Fake News is high. In addition, today, social media is not only being harnessed to share experiences and keep in touch with friends and family but is playing an increasingly important role as a source of news (Nielsen, Cornia, & Kalogeropoulos, 2016, p. 10).

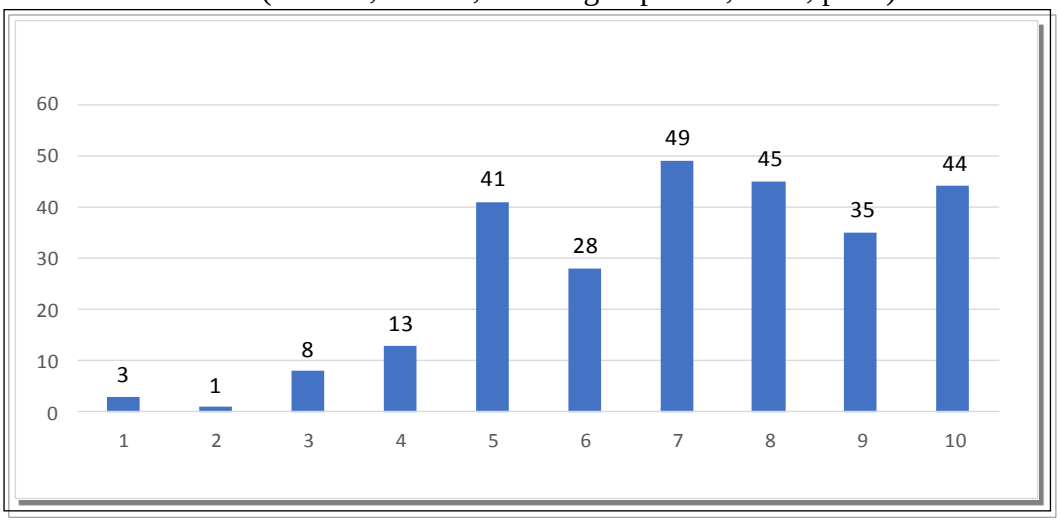


Fig. 4. The extend in which social media facilitate the spread of fake news (in students` opinions)

By the way, as we can see in the Fig. 4, most of the Romanian students consider that, from a medium to a large extent, social media facilitates the spread of fake news – 75% of the students choose a value between 6 and 10 and 90% choose a value between 5 and 10.

Therefore, given the distribution of students` responses mainly at the top of the scale, we can conclude that students are aware of the phenomenon of Fake News and that they have probably faced many such situations. In this context, media and information education is becoming even more

necessary, which, without being a panacea, can equip children and young people with those specific skills designed to prevent or reduce the negative, sometimes dramatic, impact of Fake News.

Another item of the questionnaire asked students to tell what is their *reaction when they see Fake news or violent content on social media.*

Table 2. Students` reactions when they see Fake news or violent content on social media

Students` reaction	Rank (by the number of answers)
I read/watch it	III
I share it (even if I don't read it)	VI
I check it (by crossing the sources)	II
I comment it	IV
I ignore it	I
Depending on the subject, I ignore it or check it	VII
I report it/ask to be deleted	V
I don't watch the news	VIII

In Table 2, we can see the students` answers and the rank of each of it, established by the number of students` options. When students see Fake news or violent content on social media, they react differently. Most of the students declare that when they see fake news on social media, they ignore it (rank I). A much lower number of students say they check it, by crossing the sources (rank II). Some students declare they read it or watch it (rank III), even if they are know it is a fake news or violent content. On the rank IV is placed „In comment it" and on the rank V, is placed the reaction of report it / ask to be deleted. A small number of students say they share it, even if they don't read it (rank VI). Analyzing the students` answers and the ranks, we can conclude that most students are not instrumented to relate correctly to such situations, most ignoring fake news or violent content, others reading/watching it, some of them share it, without being aware that they can do harm. A smaller part of students is involved in verifying information and taking a stand against fake news, reporting it or asking to be deleted. There is a need, therefore, for media and information education.

5. Conclusions

The main ideas with conclusion value that can be formulated following the analysis and interpretation of the results of our study are:

– teenagers spend an important part of their daily time on social networks / social media;

– the most used social networks by the students included in the study are: Instagram, What's app and YouTube;

– the main reasons why students use these social networks are: for *Instagram* - to spend spare time, to share content (pictures, song, etc.) and to express themself; for *What's app* - to communicate with teachers, family and friends and to share content (pictures, song, etc.) and for *YouTube* - to watch videos, to inform themself and to spend spare time;

– students also consider social media to be a medium in which can easily be spread Fake News (opting for answers at the top of the answer scale, from a moderate extent to a very large extent).

– introducing media and information education into formal education is another way of equipping learners with vital skills for an information and digital society at the same time and "linking" school to life once again.

In a world in which we wish to "place" democratic values such as respect for otherness, solidarity, fairness, cooperation, etc., a world of balance and harmony between people, the ability to distinguish right from wrong, i.e. genuine information from false information, becomes essential.

Through effective media literacy, which "is not just learning about fake news and is not a miraculous drug" (Lupu, 2020, p. 61), this skill can happily complete the "portrait" of any *digital native* or *digital immigrant*.

Acknowledgment

This work was funded through the Erasmus + Programme project ”Rain.Bow – Raise Against Intolerance. New Bridges on the Web”. This project has received funding from the European Union’s Erasmus + Programme, Strategic Partnerships, under grant agreement no. 612131-EPP-1-2019-1-IT-EP-PKA3-IPI-SOC-IN. The support offered by the European Commission, through the project mentioned above, is gratefully acknowledged.

The authors of this paper stipulate, on their own responsibility, that the subjects who participated in the research have been informed related to the voluntary nature of their participation, the understanding of the received information and the fact that the withdrawal from the research process can be done at any time without any negative consequences on participants. The whole research respected the actual ethical standards, and the participants expressed their consent to participate in the undertaken research.

The contribution of the authors to this paper is equal.

BIBLIOGRAPHY

Braun, A., März, A., Mertens, F., & Nisser, A. (2020). *Rethinking education in the digital age.* Brussels: European Union.

Drăghicescu, L. M., Stăncescu, I., & Suduc, A.-M. (2020). Teenagers' Perception about Discrimination. *Logos Universality Mentality Educ. Novelty Sect.: Pol. Sci. & Eur. Stud, 6*(2), 17-31.

Drăghicescu, L. M., Stăncescu, I. (2019). Bullying in School – Prevention and Intervention Strategies. *Journal of Pedagogy.* 2019 (2), 107-124.

EUROSTAT. (2019). *How many citizens had basic digital skills in 2021.* Bruxelles: Comisia Europeana Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220330-1

Greifeneder, R., Jaffe, M. E., Newman, E. J., & Schwarz, N. (2021). *Psihologia Fake News: acceptarea, distribuirea și corectarea informațiilor false.* București: Editura Trei.

Lupu, C. (2020). *Starea mass-media în România.* Centrul pentru Jurnalism Independent. Retrieved from https://cji.ro/wp-content/uploads/2020/04/STUDIU-PRESA-2020_roBT-rev-01.pdf

McDougall, J., Zezulkova, M., van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: evidence of effective school practices.* NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2766/613204

Nedelcu, A. (2021). *Profilul de competențe ale cetățeanului educat media.* Programul de Educație Media. Centrul pentru Jurnalism Independent. Retrieved from https://cji.ro/profilul-de-competente-ale-cetateanului-educat-media/

Nielsen, R. K., Cornia, A., & Kalogeropoulos, A. (2016). *Challenges and opportunities for news media and journalism in an increasingly digital, mobile, and social media environment.* Council of Europe report. Reuters Institute for the Study of Journalism for the Council of Europe Steering Committee on Media and Information Society. Retrieved from https://edoc.coe.int/en/module/ec_addformat/download?cle=986648642d1a68a3178f6869689cc260&k=23910d07456846540fa15c4727908a56

OECD. (2015). *Students, computers and learning: Making the connection.* PISA, OECD Publishing. doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

OECD. (2021). Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation? *PISA in Focus, 113*. Retrieved from https://www.oecd.org/education/are-15-year-olds-prepared-to-deal-with-fake-news-and-misinformation-6ad5395e-en.htm

Parlamentul European. (2021). *RAPORT referitor la mass-media europeană în deceniul digital: un plan de acțiune pentru sprijinirea redresării și transformării.* Comisia pentru cultură și educație.

Quandt, T., Frischlich, L., Boberg, S., & Schatto-Eckrodt, T. (2019). Fake News. In T. P. Vos, & F. Hanusch (Eds.), *The International Encyclopedia of Journalism Studies.* JohnWiley & Sons.

RainBow. (2020). *State of art of social and civic competences and values awareness. ROMANIA.* Targoviste: Project RainBow - Raise Against Intolerance. New Bridges on the Web. Retrieved from https://www.rainboweurope.eu/post/european-report

Spitzer, M. (2020). *Demența digitală: cum ne tulbură mintea noile tehnologii.* București: Humanitas.

Tapscott, D. (2011). *Crescuți digitali: generația Net îți schimbă lumea.* București: Publica.

UNESCO. (2018). *Journalism, 'Fake News' and Disinformation: A Handbook for Journalism Education and Training.* (C. Ireton, & J. Posetti, Eds.) Paris: UNESCO. Retrieved from UNESCO: https://en.unesco.org/fightfakenews

Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2018). *Generația digitală și dependența de media.* București: Editura NICULESCU.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy.* Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe report DGI(2017)09.

THE PSYCHOLOGICAL WAR AS AN ENDLESS TRAUMA. THE FAILURE OF MEDIA'S RESPONSIBILITY IN UKRAINE'S WAR WITH RUSSIA

Lia Lucia Epure, Adrian Păcurar
Assoc. Prof., PhD, „Vasile Goldiş" Western University of Arad, Lecturer, PhD, „Vasile Goldiş" Western University of Arad

Abstract: This study is exploring some key elements of the actual mediatic developments regarding the war from Ukraine. In summary, our analysis begins by presenting the standard recommended approach in the case of war, a standard which should be adopted by any professional and objective media system. Starting from this our endeavour will go further and will try to uncover in a general manner the specificity of the both parts from the conflict regarding the ways in which the facts about the conflict are being presented within their own media systems. Thus, the general frame of this study is limited to the analysis of those types of mediatic approaches regarding the conflict which are present within the two beligerant countries' media systems and the whole analysis is limited to a perspective which is implied by the general theory of public communication. Within this general frame some theoretical elements from the psychological war theory will be also scrutinized. In the end we will underline the new status of the current mediatic types of propaganda, a type which depicts a very specific and aggressive online media fueled not only by the actual ground situation of the war but also by the new technological advances in the field of global and public communication.

Keywords: War, Media, Propaganda, Psychological War, New Media, Television.

Introduction At a historical moment when almost nobody believed that war is still possible in Europe the international situation, as we seen, was worsening in an accelerated rhythm and, as we all can see today, Russia did not hesitate to attack an independent and sovereign country from Europe. Regardless of the reasons because of which Vladimir Putin and the Kremlin decided to start a war with its historical neighbour it is obvious that this conflict has an extensive media coverage at a global scale. However, as a colateral observation, we must notice at this point that an in depth analysis of these reasons was made in Romania, in an exceptional manner, Gabriel Liiceanu (Liiceanu, 2022). Regarding the media approach of the war we should say from the very beginning that within this study our purpose is to depict some of the features involved in the global coverage developed by the general media approach because it is also obvious the fact that, among many other sensitive issues, the actual war of Ukraine with Russia raises a vast set of problems concerning the *forms of the media response* to the conflict. This is true, of course, not only due to the fact that media itself has a tremendous responsibility in describing the conflict for the public but especially because the current media, regardless of we like it or not, *is in itself a part of the war*. There are no doubts that this role could be uncovered through many and different analytical lairs or perspectives but, however, in the end the role of the media as part of the modern war is more than obvious.

Regarding the present study our endeavor will be a relatively limited one. On the one hand we will try to depict a possible general and *desirable* conceptual frame about the standards of a professional media during a war time. This level will be strongly funded on some aspects from within the general frame of public communication domain. Starting from this point further on a brief picture will depict the general actual frame through which the media covers the Ukrainian war. At this point the depiction will follow some general lines of analysis and will not be reduced to any particular media approach of the current war from Ukraine.

A distinct step within this study will be focused only on what we consider that media should do about how it is dealing with the actual war. This position will be expressed and build in close relation with some fundamental elements from within the frame of general theory of public communication but will also stress our perspective. This is crucial to our study because we strongly believe that the actual war from Ukraine, as it is presented by the general global media, has some very pregnant particularities not only in terms of the general public communication theory but *in its relations with the massive technological progress of media tools.*

Finally, the next step will start from this point and by it we will try to uncover *the specificity of the mediatic war in Ukraine* given this massive technological progress regarding the collecting and disseminating information about the war through the current set of mediatic technical instruments.

Media and War. The Standard General Approach and its Practical Limits.

Regardless of an abundance of theories and concepts about the specific domain of general theory regarding the recommended form of mediatic approach during a war time there is, yet, at its core a very limited set of essential elements and depictions. These elements are describing, as we know, *the main set of professional standards* about how to deal, as a journalist in general with war situations or with any type of armed conflict. Besides any nuance or detailed depiction the main core of these fundamental professional standards could be resumed as it follows.

It does not matter too much the order of these elements which are depicting the set of professional standards for the mediatic approach of a conflict thus we will pick some of these in order to illustrate not only the concrete forms of these professional standards but also the *moral value* of them. Thus, accordingly with the general theory of media and public communication any form in which a media channel deals with a conflict zone, and here also does not matter the technical type of the channel, must be developed, first of all, by respecting the key condition of *objectivity*. In a strictly theoretical perspective there is nothing more to add here but, however, the fact that objectivity, yet, is hard to achieve in general and this task is more difficult to obtain especially when you are presenting a war. *Anyway, in concrete terms, any set of professional standards regarding the objectivity implies at least the necessity of listening the other part*.

Another important standard for the media in its professional process of dealing with any form of conflict is imposing to any media system the condition to have a robust and credible *process of verification* regarding the information which is set to be disseminated to the public level. This is also a minimal standard condition for the media in order to have a professional way of dealing with any the topic from a conflict zone.

Also in this line could be remembered the obligation that media have t*o protect the human dignity* regardless of the circumstances in which media deals with any form of war information. Media must be always fully apply this standard especially when it talks about sensitive aspects from the front line or about any situation in which is present a large number of human casualties

A special condition, a one which has a tremendous importance for media in dealing with every conflict zone is given by *the necessity of protecting any data which has value in military terms*. This is also a standard condition and we do not insist here upon it. However, it must be underscored that if this condition is not respected then the consequences could be indeed dramatic because people could lose their life is this professional rule is not respected.

Finally, another condition could be added to this general and standard picture about the ways in which any media system should behave itself in presenting a conflict zone. This condition underlines *the necessity for the media to not participate to war*, directly or indirectly, through its professional

activity or by any other form of activity which could lead to a form of media involvement within a war zone. In general this condition is respected but, however, *beyond some point there will be always difficult to decide in which measure, by its professional activity, the media did indeed participate or not to a conflict about which it is talking.*

War in Ukraine and the Media General Approach.

After we made a short description about how should the media act in and about a war zone let us see in what will follow how the media is acting when is presenting, through various forms, the actual war form Ukraine. This picture is simple to depict as long as the actual media approach regarding the war from Ukraine is so visible for everyone with the naked eye. Thus, in our view, this depiction could be summarized as it follows.

At the beginning we notice the fact that the mediatic message about the actual war from Ukraine is reduced to three major sources. Firstly, there are the *official sources from both sides*. These are developing and doing a type of media approach which is always closely linked with their own interests (Kralova, 2022). But, however, these sources should not be always underestimated since in a significant proportion of the cases these sources are presenting the facts *without any substantial interference* at least as long as the facts does not contradict too much the individual interest of one part or another.

Secondly, there is the independent media, especially, *the international media.* This type of source is probably the most reliable one even if does not always have a professional behavior situated at the highest standards. In war form Ukraine this type of source is represented mainly by some international television networks and in this case we talk about *highly skilled reporters* which are capable indeed to deliver a proper message to the public. Some of them have also a prolonged professional experience in conflict zones. Other independent sources, which are mainly also some television networks, are limited mainly to a form of message which is already taken from its original source and in this case we do not always encounter a set of high professional standards.

A special situation within the TV sources could be encountered in the case of the Russian TV. In this particular context, of course, the things are completely different because here we can not speak about a free and independent media but only about *state TV propaganda with all the implications that can occur from here.* And regarding the use mass communication to different channels during a war time in order to deliver a propaganda type message, including television, could be considered, as it has been stated, a form of distinct *information warfare* which means that in a significant proportion the television from Russia it is not only a tool used to deliver the propaganda message *but it is also a tool for information warfare*. As some authors observed the information warfare is not an artificial and debatable concept but a very real and specific one within the contemporary battlefield (Libicki, 1995). And this concept of informational warfare could be also extended, as we will see, to the concept of *psychological war*. It is interesting to notice that were authors which considered that a serious analysis about how the censorship could be used in order to fight against propaganda, especially against that form of propaganda which is disseminated through an online environment, could and should be extensively developed by the specialists in mass communication (Golovchenko, 2022). It is not our purpose here to analyse this topic but we remember within this context such a position in order to see that in a war against propaganda a tool which is not accepted in a free world, like is, for example, the censorship, could be indeed very effective. Of course, in this case too could be some made ethical and professional discussions but, however, we always must remember the fact that during a war the general conditions for the media could be very different from those which are considered to be acceptable during a peace time.

Thirdly, there are, as we know, a relatively large number of *independent sources* which also are able to deliver a message from the ground. Here must be underlined the fact that these sources are, in the majority of the cases, sources which deliver their message through an online environment with all the factors that are involved in this type of context. However, even if there are many situations in which the messages from the independent sources could not be confirmed or verified *this type of sources has its own particular role in presenting the war*, a role which should not be underestimated or denied.

Generally speaking the behavior of these three major sources is not significantly different from the type of professional behaviour which is described by almost any theory of general public communication. With small differences all of these types of sources are behaving as it is described and suggested by the theory.Thus, the official sources are delivering a type of message which is centered around the interest of that distinct part which delivers the message even if this process could be very different from one message to another.

Another feature which is especially visible within the actual international context from the war in Ukraine is given by the fact that at this historical moment *the general process of media approach is supported by an unprecedented technological evolution regarding the tools through which the media system is disseminating its messages.*

Forms of Psychological War in Ukraine's War

Psychological war, at least within the actual conflict from Ukraine, could not be reduced only to forms of propaganda, which are available in different from and in various contexts, even if this part is an extensive and robust one within the context of this war. *The psychological war is made by both parts and it is not limited only to the traditional media channels like is especially the television.* As it is known, in simple terms and in its main core, any form of psychological war means to put pressure on the enemy through the action of delivering a message designed to produce intense fear in the mind of the enemy. Within the actual war from Ukraine this form of war is made, as we have seen, not only with some traditional propaganda tools but, as a very distinct element, *with tools from the official political establishment in a very direct and brutal manner*. *In its main core this level of psychological war from Ukraine is made by the direct threat of nuclear strike from the Kremlin against the Western World*. Regardless of any possible form of analysis *the official threat* of using nuclear weapons against the enemy is adding *a new theoretical element to a possible general frame of describing a psychological war* and surely makes the threat itself to be more credible.

Beyond this extreme form of psychological war there are, of course, the other forms, much more common and much more present on a daily bases within the general message delivered by the media. And regardless of their concrete forms they all have in common the process of inducing fear in the mind of the enemy by using some general content of a propaganda message. This form of distinct contemporary psychological had been already extensively analyzed by some leading specialists in mass communication and especially by specialists in the *new media tools* (Abrams, 2022).

In our view the threat of using nuclear weapons *made by an official establishment during a war*, beside that it is something truly new in general, *is also something new for the general theory of mass communication*. Because here we do not talk anymore only of disregarding some professional standards but we talk about the very distinct possibility of a general annihilation of the human kind. It will be interesting, without any doubt on this, to see in what manner the future theories of mass communication will integrate this form of *an absolute psychological war* and extreme message.

The Actual Limits of the Media Approach regarding the War form Ukraine.

Within the general international context and given the specificity of the media approach about the actual war from Ukraine it is obvious that this specificity, in order to get a proper understanding about the media phenomenon, should be further analyzed. At this moment there are not too many studies about the media approach regarding the war from Ukraine but, however, those which already talked about this topic had underlined some of the distinct characteristics that this war has for the media approach. And these main features could be also summarized here as it follows below.

Firstly, it is more than obvious for everyone the fact that *this war has an extensive new media type of coverage*. Starting from this point there are already some authors who asked themselves if the war in Ukraine is not the first war which is fought on social media platforms as well on the ground as a conventional form of war (Suciu, 2022). Of course, even in this domain, regardless of the fact that the current set of theories is not so well developed as it is in the case of more traditional media systems, there are, however, some limitations and general regulations. But, we consider that online coverage of the war, *especially that type of media coverage made on social media networks*, regardless of who is transmitting the message, has a tremendous potential not only in delivering the message to the general public but also *in delivering diversity regarding the perception of the message.* Thus, regardless of its problems and regardless of its pregnant *subjective approach*, the online coverage of the war through social media platforms has the potential to brought *a larger perspective* to the general public and this is the reason why it must be taken very seriously into account. In this case too there were already made some studies about some distinct social media platforms, studies by which were tracked some features of the messages about the war from Ukraine, messages that were distributed through those social media platforms (Chen & Ferrara, 2022). Of course, within the online coverage of the war there are present forms of propaganda and fake news but, however, within the domain of online coverage through social media platforms *there is a portion which will never be the tool of any propaganda and this is that portion represented by the individuals which themselves have the ability to post online any type of information about the war*. In order to make ourselves very clear about this topic we must underline the fact that we do not contest the significant proportion of relativity and subjectivity which is indeed present within this form of sending the message. *The only thing that we want to underline here is the fact that by this type of message sending, a one which gives the complete freedom to the sender, we are able, maybe for the first time in human history if we consider the actual technological advances in online communication, to have a very diversified set of sources for the general public. And this fact we think that it must be seen in its positive perspective even if nobody could ever deny that some consistent negative elements regarding a mass communication process could be present within this context.* And, beyond of any other possible consideration, we also must admit the fact that the so called *traditional theories of mass communication have their own limits as long as they did not developed major theoretical developments about these online independent sources and their activity during a war*.

Secondly, within the actual war from Ukraine *even the traditional tools of propaganda must be adapted to the general needs of an online coverage*. It seems that it is no longer enough to have an absolute control on television as long the online sources could not be completely controlled. Of course, as we all know, Russia made significant efforts to limit the impact of the online sources about the war in Ukraine upon its own media and propaganda interests but, however, *these efforts could not completely eliminate these sources within Russia's own territory*. Here also the traditional theories of mass communication, within the domain of dealing with some issues regarding the process of disseminating the propaganda, must be adapted and must become *more creative* when it considers these online independent sources.

But beyond these aspects there are, in our view, another major element which also must be taken into consideration. And this element it is not necessary linked with any theory from the field of mass communication. We have in here in mind the concept of *media responsibility.* About this concept we want to suggest that this idea could not be always reduced to a form of responsibility which derive in any case from the general set of the media's professional standards. These standards, of course, are very good and are also very desirable but someone could ask himself whether the media does not have any *other forms of responsibility than the responsibility implied only by its professional rules*? In concrete terms, we can ask ourselves, for example, if it is quite responsible to completely blur some images from a war video or to ignore some strictly military motivations for an action or another? The public does not have the right to discover *the complete truth* from a story, at least the whole truth on which the media has acces? In other terms, we can ask a general question *about the psychological and emotional status of the public* and we immediately must answer to this question by saying that the public is largely formed from adult persons and *an adult person have the right to know directly from the source what war really means*. These aspects, in our view, could not be taken lightly and we strongly believe that the media, especially during this historical period, must to extend its responsibility not only in order to increase its general credibility but also to make a sort of education for the public even if this will be done in a relatively brutal but, yet, *uncompromising way*. *From this perspective and only from this one we could say that the actual media approach of the war from Ukraine was failed and this happened not necessarily because it was not able to deliver the proper form of the message but because the theoretical approach regarding the media professional standards in presenting a war is not adapted to the needs of this historical moment.*

BIBLIOGRAPHY

Gabriel Liiceanu - "Putin nu este nebun" at www.contributors.ro, 22.03.2022.

Libicki, M. (1995), *What is Information Warfare,* National Defense University, Washington DC.

Peter Suciu, "Is Russia's Invasion Of Ukraine The First Social Media War?", at www.forbes.com, 01.03.2022/

Simona Kralova, Sandro Vetsko - "Ukraine: Watching the war on Russian TV - a whole different story", www.bbc.com, 02.03.2022.

Yevgeniy Golovchenko - "Fighting Propaganda with Censorship: A Study of the Ukrainian Ban on Russian Social Media" in The Journal of Politics 84 (2), 000-000, 2022.

Emily Chen, Emilio Ferrara - "Tweets in Time of Conflict: A Public Dataset Tracking the Twitter Discourse on the War Between Ukraine and Russia" in arXiv preprint arXiv:2203.07488, 2022.

Zara Abrams - "The role of psychological warfare in the battle for Ukraine. Social media disinformation and manipulation are causing confusion, fueling hostilities, and amplifying atrocities around the world" in Monitor on Psychology, American Psychological Association, 2022, 06, Vol. 53, No.4.

JOHN DEWEY'S PEDAGOGICAL CONCEPTS AND ASPECTS OF THE ROMANIAN EDUCATIONAL SYSTEM

Mihaela Badea, Gina-Florentina Tudorache
Assoc. Prof., PhD, „Petroleum-Gas" University of Ploiești, PhD, „Petroleum-Gas" University of Ploiești

Abstract: The purpose of this paper is to illustrate in a concise way how John Dewey, a prominent representative of the American pragmatism, implemented his philosophical ideas in education, these constituting a modern educational theory. At the heart of his pedagogical ideas are interaction, communication, experience, democracy and education, all of which work together to prepare the individual for a democratic life. The procedures he suggested are directed towards postmodernity, representing starting points for overcoming the current difficulties in the education system, generated, on the one hand, by a vitiated political life and, on the other hand, by the social crisis accentuated by the epidemic with Covid-19 virus. Thus, numerous present researches in the field of pedagogy that have as object of study the efficient solution of the effects brought by the educational crisis base their approaches on the postulates of the educational theory developed by the American philosopher.

Keywords: pragmatism, instrumentalism, education, democracy, experience

1. Pragmatism in pedagogy

John Dewey (1859-1952) is one of the leading exponents of the American pragmatism and the founder of instrumentalism, a more empirical version of this philosophy. His principles regarding education, experience, freedom or democracy qualify him as "author of new type of education", being considered one of the remarkable philosophers of the twentieth century, with a considerable contribution to the development of a modern educational theory (William, 2001, pp. 2-3).

Convinced that the evolution of modern science and the democratic transformations that have taken place in the American society will bring changes in the educational environment as well, Dewey turned his attention to this rather complex social phenomenon, subordinating it to his philosophical theory. Thus, in 1916 he published the paper "Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education" in which he made known his pedagogical ideas regarding the harmonization of education with the new socio-economic environment.

The theorist starts from the idea that "education is achieved through the active participation of the individual in the social consciousness of mankind; true education results from stimulating the child's capacity through the demands of the social situations of the environment" (Cucoș, 2017, p. 259). In other words, education (as a process of transmitting culture and life experience) facilitates the integration of the individual into the social life, on the one hand, by stimulating his potential in accordance with the expectations of the society and the interests he manifests, and, on the other hand, broadening his perspective of action and helping him prepare for the future.

Consequently, Dewey criticizes the traditional principles of education that attribute to the external influences the child's development that involves the transmission to the new generations of a set of information issued in the past, based on passive teaching methods. The philosopher states that in order to prepare the child to adapt to different expectations and social circumstances, we must offer him an education related to experience, life, which will allow him freedom of expression, thus teaching him to use his abilities and to orient his own life (Dewey, 1972). Therefore, as the theorist points out, the essence of education lies precisely in the harmonious intertwining of *experience* and *education*.

Experience is determined by the interaction between the individual and the environment, based on *action* and *knowledge*. If the action taken has a favorable outcome, the trigger assumption becomes true and will be an effective tool for resolving future situations. In this sense, education involves "the development of current experience, based on past experience; (...) it means a reorganization or a permanent reconstruction of the experience that is added to the previous experience, determining an amplification of the capacity to assimilate and signifying the subsequent experience" (Cucoș, 2001, p. 259). In other words, education develops the child's ability to learn and, from this perspective, it is associated with *growth* – "if education means growth, it must progressively realize the present potential and thus make individuals better adapted, to meet subsequent requirements. Growth is not something that is completed in the moments of respite; it is a continuous guidance to the future"(Dewey, 1972, p. 49).

The perception of education as a process of growth also includes its *progressive character* which highlights the goal of the whole educational process, explained by the permanent reorganization of the experience that determines the extension of the previous experience. However, the basis for achieving this goal are *interest* and *discipline*. Interest "expresses the natural tendency to express, it is an intrinsic and spontaneous action in each individual in connection with assimilation and learning, through experience" (Dewey, 1972, p. 243); in other words, it is the starting point of the educational process. Interest is seconded by discipline, perceived as a means of controlling and regulating experience. As Dewey states, a disciplined person "is one who knows what he has to do and knows the means to achieve his goal" (Dewey, 1972, p. 235).

In such a setting, education provides the child with the necessary preconditions to be prepared for the future. According to Dewey, this is understood as "a necessity of life" and, at the same time, the path that ensures the social continuity of life (Stanciu, 1995). Bagdasar, Bogdan & Narly (1995, p. 621) state that "social life is, in this sense, a process of constant renewal that involves the transmission of hopes, ideals, norms, opinions from adults to young people." Based on this idea, Dewey states that school is one of the means by which society develops. Any circumstance of life can be considered an educational process that is carried out on the basis of interpersonal communication. Due to education, a relationship of mutual exchange is established between the individual and the various configurations of human association, education being the agent that supports social progress, the process that makes possible both the historical evolution and the emancipation of the individual (Dewey, 1972).

Being the social institution that represents the formal side of education, according to Dewey, school must involve students in activities that constitute processes of life and not render an environment that prepares them for life. "School must represent the current life, life as real and vital for the child as the one he has in his family, with his neighbors, on his playgrounds (...). School, as an institution, must simplify the existing social life; it must reduce it to a so-called embryonic form. Existing life is so complex that the child cannot be brought into contact with it without confusion or distractions; he is overwhelmed by the multitude of activities that take place around him, that he loses his own power of orderly reaction or is so stimulated by these various activities that his forces are put into play too early, he becomes a specialist too early or an unbalanced individual" (Dewey, 1897 apud. Stanciu, Nicolescu & Sacaliș, 1971, p. 90). In other words, school must represent social life in a simplified form, starting from activities familiar to the child, so as not to overwhelm him with complex aspects.

The reference to real life highlights both a psychological and a social side: the first emphasizes the deepening of the values related to the child's life, his involvement in activities that are in line with his needs and interests. The sociological aspect urges the teacher to support the child in exploring the environment in which he lives in order to be able to relate his own dispositions to his expectations.

The new type of school is child-centered, and according to Copernicus, it must become the "sun", the central point around which the devices of pedagogy revolve. Its immaturity is no longer considered a deficiency, as the old pedagogy understood it, but even an essential condition of development, of the power of growth. In this sense, Dewey (1977, p. 67) stated that "the fundamental factors in the educational process are: an immature being, still undeveloped, certain goals, and meanings, social values, incorporated in the adult experience. The educational process consists in the legitimate interaction of these forces. Such a conception of each in relation to another, so as to facilitate the most complete and free interaction, is the essence of the theory of education".

As for the teacher, his role is to integrate the subjects in the curriculum in the way they work in solving real life circumstances, to identify the potential of the child and to guide him how to use them, to know the environment in which he lives to optimize its development. In this context, he appears as a facilitator of education who does not impose ideas, beliefs, but only facilitates their composition. "The teacher is concerned with the educational object of a science as representing a given stage and phase of the development of experience. The teacher's problem is to determine a vital and personal test. As a result, what concerns him as a teacher are the ways in which that subject can become part of the experience; what exists in the child's potential now and can be used; how to use these items; how his own knowledge of the subject can help him to interpret the child's needs and actions and to determine the environment in which the child must be placed in order for his development to be well oriented"(Dewey, 1977, p. 78).

Education, the core of Dewey's philosophy, is the transmission of experience through communication and is closely linked to democracy. Above all, democracy requires collaboration, cohesion, solidarity, respect for any individual initiative and responsibility. Communication is the basis of cooperation in an activity in which everyone is a teammate and involves "an expansion of experience (...), a sharing of experience until it becomes a common good" (Dewey, 1972, pp. 8-10). Thus, in the educational process both partners (student and teacher) must be involved, to make a commitment to progress, the teacher's influence on the student being a direct one, based on the environment that he experiences. In other words, the student does not have a passive attitude, but contributes to the achievement of success, education being done with him.

The new school also aims at curriculum without ineloquent knowledge and activities, which does not contribute to the expansion of experience. Dewey emphasizes that the purpose of education is based on activities closely related to concrete experiences, advising teachers to involve students in constructive activities and not to overwhelm them with activities of theoretical reproduction of a multitude of school subjects. In this sense, he stated: "One gram of experience is more valuable than a ton of theory because only in experience does theory find its vital tone and meaning for life. An experience, a very humble experience, is capable of generating and amplifying any theoretical volume (or intellectual content)" (Dewey, 1972, p. 125).

At the same time, Dewey finds a discrepancy between the curriculum and the child, generated by the discrepancy between the narrow and unitary world of the latter and the division of the curriculum, between the child's practical life and the abstraction of school subjects. In the new theory, content division is excluded. "Experience has its geographical aspect, as well as its artistic, literary, scientific and historical aspects. All studies are born from the aspects of the same earth and the same life. There are no series of stratified lands, one of which is mathematical, another physical, another historical, and so on. We cannot live too long on any of these taken separately. We live in a world where all sides are interdependent. All studies are developed from relationships in a single common, large world. When the child lives in a varied but concrete and active relationship with this ordinary world, his studies are naturally unified (...). If school as a whole is related to life as a whole, its various goals and ideals -

culture, discipline, information, utility – stop from being variants, for one we have to choose one study, for another, other study. Raising the child in the direction of capacity and social utility, his wider and more vital union with life becomes the unifying goal, and discipline, culture and information find their place as phases of this growth" (Dewey, 1977, p. 131).

Dewey's pragmatism can also be identified in the used methods. Thus, basing his principles on *knowledge through experience*, the theorist defines the method as "a statement of how the material of an experience develops efficiently and fruitfully" (1972, p. 156). It replaces traditional practice (which limits the child to a passive-receptive attitude that hinders his freedom of expression according to his nature) with methods based on the following premises: experience is what provides true and sound knowledge, ideas are the results of their actions, while the beliefs instilled from the outside are insignificant because they do not lead to any purpose. These dimensions systematize the method of the problem that involves the following steps:

1) creating the empirical context, similar to the child's previous experience;
2) stating the problem;
3) updating the previous experience;
4) formulating the assumption and verifying its validity.

This heuristic method favors learning as discovery of new knowledge and not as sedimentation of information transmitted from the outside; this allows, at the same time, the teacher to verify and regulate the development of the educational process. Also, in order to increase the efficiency of the teaching activity, Dewey joins the methods based on action with teaching means that complement the verbal explanations.

With regard to the purpose of education, Dewey rejects the formulation of an educational purpose because, in his view, that would mean imposing it from the outside and, implicitly, hindering the development process. In his view, the purpose of education is the very process of education, which provides the individual with continuous growth.

Supporting the setting up of a school environment that depicts social life in a simplified way, that engages the child in his or her family life processes, that leaves his or her freedom of expression and action, that facilitates learning through experiential activities, that teaches the child to use his skills to achieve his goals, unequivocally Dewey's pedagogy is a landmark for innovation in the education system. Thus, in the theorist's view, the conditions underlying the establishment of an efficient school are: (Tanner, 1997, pp. 176-177)

"1. School is organized as a social community; children learn in the active environment of a miniature community;

2. There is a developmental curriculum that starts in kindergarten given the children's natural interests and abilities;

3. Teachers specialize in their fields of teaching;

4. The social relevance of school subjects is outlined in the education process;

5. Children have interactive experiences;

6. Children are involved in solving real problems;

7. Curriculum subjects are integrated into the way they work in real life;

8. Curriculum is constantly being developed and plans are being modified as new difficulties and potentials are discovered;

9. There is a strong vertical theme of organization;

10. Curricular thinking is analytical, teachers having a longitudinal conception of the curriculum;

11. Teachers collaborate to plan thematically associated activities and often discuss formally and informally;

12. School is imbued with the "test and see" (experimental) attitude;

13. The number of students is small enough to provide individual attention to each child;

14. In terms of discipline, appropriate conduct is determined by the nature of the activity to be carried out;

15. In the case of individual discipline problems, the child is oriented towards a different activity that has the same goal;

16. Young students start the day by updating what they have done the day before, continuing to organize the activities of that day in a cooperative way, and older students immediately start their independent projects;

17. Children are free to move around the classroom and ask for help from others;

18. The teacher is a child labor partner, a facilitator of learning activities and not an all-powerful leader;

19. Children develop cooperative and community-based skills and are often involved in volunteering;

20. Teachers support children's aspirations;

21. School appeals to cultural and educational institutions within the community to enrich children's curriculum and experiences;

22. Children are happy."

The procedures suggested by Dewey are the starting point for overcoming the current difficulties in schools and for achieving a modern education system, focused on the student and the activities he undertakes.

2. Locating Romanian school in Dewey's pedagogy

Drawing a parallel between the pedagogical ideas developed by Dewey and the conditions of the Romanian educational system, one can easily identify the shortcomings of the latter, repressed both by a vitiated political life and by the various transformations brought by the vast progress of information technology.

Against the background of a clear discrepancy between the dimensions of the educational environment offered by the Romanian school and the students who are part of the digital generation, this social movement triggers an education crisis which, beyond Dewey's pedagogical precepts regarding the importance of the education process, makes one ask: "Why should we go to school?" This sad question, brought to attention by Emil Stan (2021, pp. 34-47), strongly arouses justifying remarks to reconsolidate the educational dimension of the school, restricted by both the avalanche of alternative learning sources brought by the digital society and the weak infrastructure of the Romanian educational system.

Although the Romanian school exposes as an educational ideal a free, autonomous, multidimensional, integral, dignified, harmonious and creative personality, although it strives to cope with the amazing progress of contemporary civilization, being open to democratic changes and trying to transform in terms of content, methodology and strategy, its achievement is, however, quite timid.

The apparent reforms in the Romanian education system have eluded the essentials and overwhelmed the actors of the educational process with busy and quite difficult school programs, leaving behind a rather busy schedule, as well as controversial textbooks. An attempt was made to reorganize the contents of the curriculum, shifting the emphasis from monodisciplinarity to interdisciplinarity, thus constituting the unity of knowledge by overcoming the boundaries between educational subjects. Having a unitary theme, common to several subjects, the new type of content organization facilitates the correlation of knowledge from one subject to another, allows a panorama

and a division of human knowledge, so that what results can be applicable in real life situations. However, in addition to these, the modernization of other aspects of the educational process is also required, such as: finalities, ways of organizing learning, strategies, methods and means, evaluation, etc. Although the benefits of such an approach are clear, obstacles have been encountered, such as the difficulty of training teachers to teach integrated subjects and, hence, their opposition to integrative guidelines. Thus, with the exception of the preschool and primary cycles, the study disciplines still represent the most important organizing criteria in education.

At the same time, the teaching strategies have not undergone major changes, the ones specific to traditional education remain valid. Although a timid shift of teacher-to-student focus is attempted, the center of gravity remains outside the child, who is still considered a passive unit, and classes are arranged for listening, receiving information, without too much movement. The number of students is quite large, which prevents the teacher from providing enough individual attention to each child, the only solution remaining students' mass treatment. This context leaves no room for children's freedom to express themselves according to their nature because outdated methods cannot respond to their individualization. At the same time, Romanian schools do not sufficiently promote critical thinking, teachers often providing information without debate, which impedes students' freedom of expression. In addition, competition is promoted more than cooperation, and pupils / students are not very accustomed to volunteer activities through which can develop their moral conduct, learning to relate to themselves in relation to others, to their peers, and to their duties.

Moreover, under the pressure of the COVID-19 virus epidemic, education systems around the world have had to reinvent themselves over the past two years and find ways to ensure access to education for all students at different levels of education. Surprised in this forced context of adoption and exclusive incorporation of information, communication and digital technologies in the education process, the Romanian education system has faced and continues to face a series of major challenges: (Ceobanu, C., 2020, p. 25-32)

- Incorporating new technologies as a foundation for the development of the educational process;
- Designing and implementing an adequate computerized curriculum;
- Training of teachers in order to use and maximize the new technosocial framework in educational processes;
- - Removing the digital gap between those involved in the educational act (students, teachers, parents), both in terms of lack of computer resources and digital skills;
- The school's hesitation both in the face of the avalanche brought by technology, but also in the face of all its consequences that call into question its perfect role, outlined by a series of timid dimensions anchored in the new socio-economic dispositions.

Thus, in the increasingly pronounced circumstance of new technologies, the learning process has taken on a new dimension both in terms of content, in terms of learning mechanisms, and in terms of the role that the teacher plays between cognitive mediation and the object of knowledge. Guided by pedagogical precepts designed to support the school in overcoming the difficulties that have arisen lately, so as to offer the student a broad perspective of action in accordance with socio-economic provisions, Stan (2021) conducts a theoretical-reflective analysis, looking for welcome answers on a number of issues underlying today's educational crisis. Thus, the author emphasizes: the teacher's mediator role, supporting the child on his way to maturity according to his particularities and interests; the need to outline a true model that fulfills the role of motivational factor, able to maintain the students' concentration; the importance of the playful dimension in the educational act, able to offer a narrative representation, on the children's understanding; the absolute need for proven digital skills

from the school so that it can guide the student in the constructive use of technology and the transformation of information into knowledge; the significance of setting up an educational environment based on the theory of self-determination that allows the child to choose and get involved. Beyond the obscure challenges never before encountered in the education system for which effective solutions are diligently sought, one can easily identify landmarks of innovation in the education system outlined in Dewey's pedagogy, related to the socio-economic dispositions of the age we are going through.

3. Conclusion

John Dewey, a leading theorist of all American philosophy, a representative of pragmatism and the founder of instrumentalism, also makes a prestigious contribution to the field of pedagogy, trying to locate philosophy within the educational process. The result was the development of a modern educational theory based on the activation of education, on the correlation of school activities with practical life, on the identification and consideration of the child's predispositions and interests. His pedagogical ideas easily highlight the shortcomings of the current Romanian educational system that seeks to adapt to the progress of contemporary civilization under the aegis of a distorted political life, but also the social crisis exacerbated by the SARS-COV2 epidemic. At the same time, his pedagogical concepts represent important landmarks in the current research that seeks effective solutions to overcome the educational crisis we are going through.

BIBLIOGRAPHY

1. Bagdasar, N., Bogdan, V., Narly, C. (1995). *Antologie filosofică*. Editura Universal Dalsi: București.

2. Ceobanu, C., Cucoș, C., Istrate, O., Pânișoară I., O. (2020). *Educația digitală.* Editura Polirom: Iași.

3. Cucoș, C. (2001). *Istoria pedagogiei*. Editura Polirom: Iași.

4. Cucoș, C. (2017). *Istoria pedagogiei*. Editura Polirom: Iași.

5. Dewey, J. (1972). *Democrație și educație*. Editura Didactică și Pedagogică: București.

6. Dewey, J. (1977). *Trei scrieri despre educație.* Editura Didactică și Pedagogică: București.

7. Stan, E. (2021). *Managementul clasei și nativii digitali. Fundamentări din perspectiva neuroștiințelor*. Editura Institutul European: Iași.

8. Stanciu, I. (1995). *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*. Editura Didactică și Pedagogică: București.

9. Stanciu, I., Gh., Nicolescu, V., Sacaliș, N. (1971). *Antologia pedagogiei americane contemporane.* Editura Didactică și Pedagogică: București.

10. Tanner, L., N. (1997). *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today*. New York and London: Teachers College: Columbia University.

11. William, R., J., (2001). "The Originals of Progressive Education", *History of Education Quarterly*, Vol. 41, No. 1, 2001, pp. 2-3.

THE FIELD OF EDUCATION IN FRANCE

Maria Alexandrescu, Mihaela Grasu, Loredana-Aurelia Alexandrescu
Assoc. Prof., PhD, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași, PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Starting from the theory of the social field, as seen by Pierre Bourdieu, as a dynamic space in which there are power relations between different agents, we will describe and analyze the education system in France, exemplifying the way of structuring and organizing, but also cooperation mechanisms and interactions between actors.
The present study is based on the results of the field survey „Relationships between school education and family education", conducted at the Doctoral School of Sociology in Iasi (2008-2012). In collecting the data we used qualitative methods (semi-directive interview and observation), and for the data analysis we used thematic analysis. The field of research includes the Paris region, where several interviews were conducted with: students, parents, teachers, psychiatrists and priests.
Compared to the situation in Romania, the study highlights the importance of the partnership between school and family (notebook, help for educating children, parental responsibility in reducing school dropouts, parents' associations), strategies applied by parents in choosing school, and the role extracurricular activities in the complex development of children.

Keywords: social field, education system, partnership.

Introducere

Începând cu anii 1960, învățământul francez a devenit accesibil categoriilor sociale care înainte erau excluse. O serie de reforme au contribuit la această masificare și democratizare a învățământului (Navarro, 2012). Una dintre ele a avut loc în 1959, când învățământul a devenit gratuit și obligatoriu până la vârsta de 16 ani, indiferent de condiția socială a familiei. Astfel, 49 % dintre fiii de muncitori născuți între 1983 și 1987 au obținut diplomă de absolvire a învățământului secundar, comparativ cu 2% pentru cei născuți între 1929 și 1938.

În 1982, pentru a reduce impactul inegalităților sociale asupra reușitei școlare, s-a demarat politica zonelor de educație prioritară. Astfel, anumitor școli, aflate în zone defavorizate, li s-au alocat mai multe fonduri, pentru a ajuta elevii să obțină rezultate școlare mai bune.

O altă reformă a avut loc în 1985 și a vizat lărgirea noțiunii de bacalaureat, astfel că, pe lângă bacalaureatul general la care aveau acces absolvenții de liceu, s-au înființat bacalaureatul tehnologic și cel profesional, pentru absolvenții de licee tehnologice. Acest lucru a făcut posibil ca în 2013, 75% dintre liceeni să obțină diplomă de bacalaureat, în timp ce în anii 1950, doar 5% dintre elevi reușeau să treacă acest examen (Bouvier, 2014).

În linii mari, sistemul de învățământ din Franța este organizat ca și în România. Școlarizarea este gratuită pentru vârsta cuprinsă între 6-16 ani. Învățământul primar și secundar din Franța cuprinde: *École maternelle* (de la 3 la 6 ani), *École élémentaire*- (echivalentul gimnaziului din România, de la 6 la 11 ani), *Collège* (echivalentul gimnaziului din România, de la 11 la 16 ani) și *Lycée* generale și

tehnologice sau licee profesionale[1](de la 16 la 18 ani). Şcoala elementară cuprinde 12 clase de învăţământ, plus Creşa şi Grădiniţa - *École Maternelle* (Petite, Moyenne, Grande Section). Cele 12 clase sunt astfel organizate: Clasa a I-a- CP (cours preparatoire); Clasa a II-a- CE1 (cours elementaire 1re année); Clasa a III-a - CE2 (cours elementaire 2e année sau etapa ,,des approfondissements"); Clasa a IV-a - CM1(echivalentul clasei a 3-a în România, cours moyen 1re année); Clasa a V-a - CM2 (cours moyen 2e année); Clasa a VI-a6ème; Clasa a VII-a – ème; Clasa a VIII-a – 4ème; Clasa a IX-a – 3ème. La finalul etapei 3 ème(clasa a IX-a), elevii susţin examenele naţionale, unde obţin diploma de ,,Brevet des colleges". Tot la această etapă, ,,Conseil de classe" decide, pe baza notelor obţinute, dacă elevul va urma un liceu normal ,,Lycee Baccalaureat" sau o şcoală profesională ,,Lycee Professionelle"; Clasa a X-a 2ème ; Clasa a XI-a 1re şi Clasa a XII-a Terminale[2]. Şcolarizarea copiilor cu handicap (mai ales cei cu gradul I şi II) este organizată, în mare parte, în cooperare cu Ministerul de sănătate.

Învățământul postliceal și terțiar este furnizat în licee (secțiuni ale tehnicienilor de rang înalt [STS], cursuri pregătitoare pentru grades écoles [CPGE]) sau institute specializate, și în universități. Acestea din urmă oferă diplome de licenţă (pregătirea fundamentală de trei ani), masterat (studii de specializare de doi ani) si doctorat sau studii aprofundate de trei ani cu accent pe cercetare[3] (LMD).

Metodologie

La Paris am intervievat patru *profesori*, dintre care un profesor pensionar (fost profesor la Universitatea Sorbona 3), un mediator şcolar şi fost profesor la un colegiu din Paris, un profesor de liceu, iar cel de-al patrulea era în situaţia de a nu fi predat în sistemul francez, ci doar a dat meditaţii elevilor francezi sau de altă naţionalitate din Franţa.

Şase interviuri au fost efectuate cu elevi din care patru învăţau la instituţii şcolare publice (2 la Lycée Jean Vilar Herblay – Val d'Oise, 2 la Lycée Hoche Versailles), un elev studia într-o instituţie privată (Groupe Scolaire ,,Sainte Clotilde"), iar o elevă învăţa la o instituţie privată, dar între timp a devenit studentă. 2 medici psihiatri şi 5 părinţi au fost intervievaţi în Paris.

Ghidul de interviu cuprinde următoarele teme: educaţia familială, educaţia şcolară, raporturile dintre educaţia familială şi cea şcolară, reuşita *vs* nereuşita, experienţele educative în alte şcoli.

Concepte

În viziunea lui P. Bourdieu, lumea socială se prezintă ca o multitudine de câmpuri sau contexte culturale separate, dar interconectate. Un *câmp social* trebuie să îndeplinească anumite condiții economice și sociale, respectiv să fie un spațiu structurat care să se ghideze după propriile reguli. Câmpul devine relativ autonom atunci când are un obiect de interes propriu, când dobândește o ,,putere legitimă", care-l diferențiază de alte câmpuri[4]. Câmpul social este produsul istoriei sale, iar analiza evoluției acestuia ajută la înțelegerea structurii pe care o are precum și a poziției ocupate de fiecare agent în interiorul lui.

[1]Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, 2019, p.10.

[2] Site web http://www.efranta.ro/plec-in-franta-emigrez/item/60-cum-este-structurat-sistemul-de-învăţământ-in-franta, consultat la data de 18 decembrie 2017; Bujor Ala, *Coupd'œil sur la civilisation de la France. La France d'hier et d'aujourd'hui*, Editura Epigraf, Chişinău, 2005, p. 56-60.

[3] Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris, 2019,p.10.

[4] Pierre Bourdieu, *Meditații pascaliene,* traducere din franceză de Mădălina și Bogdan Ghiu, cuvânt înainte de Bogdan Ghiu, Editura Meridiane, București, 2001, p. 112.

Analizat din perspectivă orizontală, cîmpul se prezintă ca și „spațiu structurat de poziții", ce sunt independente de caracteristicile ocupanților. Din perspectivă verticală, câmpul apare ca un „spațiu de luptă" și de concurență între instituțiile angajate să dobândescă hegemonia.

Analiza interioară a câmpurilor sociale se face din perspectiva resurselor specifice, precum și a dinamicii proprii. Resursele specifice unui câmp social sunt descrise de către P. Bourdieu sub patru forme de capital (economic, social, cultural și simbolic). Posesia de capital este un indicator al puterii, de aceea agenții sociali din interiorul unui câmp caută să identifice strategii de acțiune care să-i ajute să devină cât mai rentabili. Bourdieu subliniază că, pe lângă bunurile financiare și materiale, creșterea nivelului de informații prin training specializat și rețeaua de relații sociale sunt importante. De asemenea, recunoașterea socială, prestigiul sau reputația atribuită de comunitate contribuie la creșterea capitalului agenților sociali.

Dinamica fiecărui câmp social este dată de distribuția inegală a resurselor, în funcție de modul cum este repartizat capitalul în câmp. Între diferitele feluri de capital are loc o luptă pentru dominare. Ele sunt valorizate într-un mod diferit, în funcție de sferele vieții sociale din care fac parte. Meritul principal al lui P. Bourdieu este de a fi semnalat că aceste capitaluri se pot converti unele în altele.

Un alt concept la care face referire P. Bourdieu este cel de *habitus*. Acesta reprezintă modul propriu de a gândi, a judeca, a acționa al agenților sociali. În interiorul fiecărui câmp se manifestă un habitus specific, generat de experiența interiorizată, resursele disponibile sau locul ocupat în spațiul social. Habitusul acționează atât în funcție de influențele trecute cât și de stimulii prezenți, în acest fel el îmbină principiul continuității cu cel al discontinuității sociale. Astfel, el reproduce moștenirea pe care a dobândit-o agentul social, dar o modifică preluând noi stimuli. Agenții care ocupă poziții dominante într-un câmp au tendința de a le apăra, în timp ce ceilalți caută să obțină poziții mai bune.

Doxa este un alt concept utilizat de P. Bourdieu pentru a explica reproducerea socială. El reprezintă opiniile și credințele pe care indivizii le-au încorporat mintal și care îi ajută să ia lumea ca atare, fără să o pună la îndoială. Reproducerea socială are loc atunci când structurile sociale și mentale sunt în consens și se întăresc unele pe altele. Într-o societate în care ordinea este percepută ca naturală schimbarea se produce greu deoarece puterea socială domină fără contestare.

Așa cum rezultă din teoria lui P. Bourdieu, constituirea unui câmp social este un proces complex și contradictoriu, care se bazează pe moștenirea trecută, dar și pe stimulii noi care pot să apară. Jocul colaborării și competiției între agenții sociali conduce la dezvoltarea și transformarea acestui câmp.

Parteneriatul este un alt concept amintit în această cercetare. El presupune o complementaritate între acţiunea direcţionată de familie şi de alţi actori educativi din spaţiul public[5]. În funcţie de interesul pe care îl manifestă părţile implicate, parteneriatul poate fi analizat în două perspective[6]. Perspectiva relaţiei părinte-copil vizează controlul frecventării şcolii, al rezultatelor şcolare, ajutorul părinţilor în efectuarea temelor şi susţinerea materială şi morală a activităţilor şcolare ale copilului. A doua perspectivă se referă la alegerea unităţilor şcolare şi la contactele directe ale părinţilor cu reprezentanţii instituţiei şcolare.

Date obținute prin interviuri

Clasele şcolare cuprindeau elevi imigranţi de diferite naţionalităţi, mai cu seamă în departamentul Seine-Saint-Denis (SSD), în care această diversitate etnică poate fi de multe ori o sursă

[5] Marie-Clémence Le Pape, *La famille à l'épreuve des risques : logiques éducatives et stratification sociale* (resumé la thése de doctorat), http://osc.sciences-po.fr, consultat pe 3 august 2012.

[6] M. Henripin și V. Ross, *apud* Elisabeta Stănciulescu, *Sociologia educaţiei familiale*, prefaţă de Agnés Pitrou, vol. I, Editura Polirom, Iaşi, 2002a, p. 175.

de bogăţie spirituală pentru clasele respective, dar poate pune şi probleme de comunicare sau de socializare, ajungându-se chiar la conflicte de identitate.

Comparativ cu clasele din România, în care majoritatea era de confesiune ortodoxă (excepţie făcând unele clase în care existau unul sau doi elevi de confesiune catolică, un creştin după Evanghelie sau de altă confesiune şi un ateu[7]), în clasele intervievaţilor din Franţa, cea mai mare parte era creştină (catolici, ortodocşi şi protestanţi), iar restul, de alte religii (islamici, budişti, hinduşi) şi atei.

Atât în România, cât şi în Franţa, clasele sunt alcătuite din 30-35 de copii, spre deosebire de Elveţia, unde clasa şcolară cuprinde 15 elevi, ceea ce reprezintă un număr ideal pentru încurajarea unui învăţământ de calitate. De asemenea, în Franţa, dar şi în România, există elevi care repetă clasa din cauza rezultatelor slabe la învăţătură. În spaţiul francez, pentru a promova clasa, elevul trebuie să aibă minimum media 10, iar la unul dintre cele trei domenii de specialitate (Filières Scientifiques, Littèraire şi Téchnique) media 12. Părinţii intervievaţi (5 interviuri cu părinţi au fost realizate în Paris) susţin că „şcolile bune fac mari presiuni asupra elevilor, evaluarea este destul de drastică şi aceasta impune elevilor să facă mari eforturi" (dna Y, 43 de ani). Învăţământul francez oferă elevilor buni posibilitatea de a studia doi ani într-un an. La propunerea şcolii, părinţii adoptă strategii diferite, unii sunt de acord, iar alţii preferă ca propriii copii să rămână în colectivul de acelaşi nivel de vârstă, profitând din plin de alte activităţi culturale, artistice pe care colegii de vârsta lor nu le practică.

Elevii din Franţa au între 28 şi 47 de ore de şcoală pe săptămână, în funcţie de liceul pe care îl urmează şi opţionalele la care optează individual[8]. Referitor la vacanţele şcolare, noutatea în Franța este că **nu toți elevii au vacanță în același timp.** Exceptând vacanța mare de vară și cea din decembrie, care sunt identice pentru toată lumea, în rest, celelalte vacanțe sunt în funcție de zona geografică. Există trei zone diferite și, astfel, perioade diferite de vacanță, acest fapt reduce aglomerațiile în stațiuni și în trafic.

Un alt aspect face referire la faptul că elevii francezi nu învaţă miercurea, programul şcolar este înlocuit cu activităţi extracurriculare, cum ar fi: cursuri de dans, pian sau alte cursuri instrumentale, excursii tematice, vizionări de spectacole sau foarte multe ateliere de arte plastice. În sprijinul unor astfel de activităţi vin şi instituţiile culturale, oferind diverse facilităţi, de exemplu la muzee, intrarea este liberă în prima zi de luni din fiecare lună.

În ceea ce priveşte activitatea de orientare şi consiliere, putem schiţa o paralelă între cele două spaţii culturale: în România, această atribuţie revine profesorului psihopedagog împreună cu alte atribuţii specifice. În schimb, în Franţa, orientarea şcolară şi profesională este singura activitate din *Fişa postului* consilierului de orientare în carieră. În unele familii franceze, orientarea în carieră se face astfel: familiile cu resurse materiale şi cu un anumit capital cultural îşi înscriu copiii de la vârste mici în şcoli private, plătind taxe importante, iar copiii sunt orientaţi spre disciplinele umaniste sau reale, astfel încât când ajung la liceu să-și contureze traseul profesional. În orientarea în carieră nu sunt deci necesare numai resursele financiare[9], ci şi o evaluare justă a capacităţilor copilului, observarea lui în timp şi o bună organizare a priorităţilor familiale din partea părinţilor (de exemplu, să aleagă între a-şi cumpăra o casă în Île-de-France ori o maşină şi a-şi lăsa copiii să înveţe la o şcoală din cartier sau a-i înscrie la o şcoală bună din Paris şi a continua să locuiască cu chirie).

O altă particularitate a sistemului de învăţământ francez este dată de *caietul de corespondenţă,* care, în timp, a devenit mijlocul prin care familia este informată (de către învăţătorul sau profesorul principal). Pe caietul de corespondenţă, cadrul didactic menţionat mai sus scrie direct în caiet sau aplică o hârtie imprimată sau scrisă de mână cu informațiile pe care dorește să le comunice părinţilor cu privire

[7] Deşi părinţii lor sunt creştini ortodocşi şi catolici, totuşi 2 dintre ei se declarau atei.
[8] http://www.edupedu.ro,consultat la date de 19 martie 2022.
[9] Unele asociaţii din cadrul şcolilor private din Franţa sprijină părinţii cu situaţii materiale modeste.

la situaţia şcolară a elevului: activităţi sau evenimente la care vor participa elevii, situaţia la învăţătură şi comportamentul din timpul orelor, teme, sarcini etc. Părinţii verifică zilnic aceste caiete şi semnează pentru luarea la cunoştinţă a informaţiilor transmise.

Comparativ cu învăţământul românesc în care notarea este de la 1-10, în sistemul de învăţământ francez notarea este de la 1 la 20: la colegiu (echivalentul gimnaziului în România), nivelul de cunoştinţe este evaluat de la „cunoaștere insuficientă", „cunoaștere fragilă", „cunoaștere satisfăcătoare" la „cunoaștere foarte bună". Bilanțuri periodice și anuale sunt efectuate de învățător pentru a urmări evoluția copilului și, în special, ceea ce trebuie îmbunătățit. Învăţământul este gratuit, manualele şi caietele sunt furnizate de către sistemul de învăţământ.

Responsabilizarea familiei în reducerea abandonului şcolar în Franţa reprezintă o altă particularitate a şcolii franceze. În acest sens, David Pioli evocă două axe în ceea ce priveşte ajutorul dat funcţiei parentale[10]. Prima este axa orizontală, care propune o acţiune globală, destinată tuturor familiilor, articulându-se în jurul unor „logici de instituire", care iniţiază prin dialog şi negociere „un bun tratament". A doua axă este cea verticală, care are ca obiect populaţia ţintă (familiile monoparentale, destrămate, tinerele cupluri afectate de separări familiale, divorţ, familiile cu situaţii materiale precare rezultate din degradarea sau instabilitatea profesională) căreia i se cere să garanteze copilului o securitate materială şi afectivă. Astfel, pentru a responsabiliza mai mult familia, în ianuarie 2011, Statul francez a dat o lege ce prevede ca elevilor care lipsesc mai mult de trei zile de la şcoală să li se sisteze alocaţiile familiale[11]. La fiecare sfârşit de semestru, elevilor şi, îndeosebi, acelora care nu respectă regulamentul şcolar, acumulând multe absenţe nejustificate sau abateri disciplinare, le sunt analizate minuţios situaţia şcolară şi disciplinară de faţă cu toţi profesorii şi directorii, ajungându-se chiar la situaţia ca astfel de elevi să fie sancţionaţi.

Merită menţionat şi faptul că în Franţa există mai multe tipuri de şcoli: şcoli de elită laice, şcoli de elită confesionale (o bună parte dintre ele fiind coordonate de cultul catolic, iar o mică parte, de cel mozaic) etc. La şcolile private confesionale se promovează mai mult valorile religioase, manifestând o deschidere mai mare faţă de cei de la alte confesiuni şi religii. Există familii de români care fac tot ce este posibil ca să-şi înscrie copiii în astfel de şcoli private. Pe lângă efortul de a-şi trimite elevii în şcolile private, părinţii sunt extrem de atenţi la tot ceea ce înseamnă aspectul cultural pentru ca propriii copii să participe la diverse activităţi culturale, cursuri de dans, pian sau la alte cursuri instrumentale, în special miercurea, când copiii nu au ore la şcoală. Deci, la aceste categorii de familii, lectura şi alte activităţi au o importanţă mai mare decât oprirea în faţa televizorului.

Un rol important în astfel de şcoli îl au şi asociaţiile părinţilor care sunt active şi în stat, şi în privat. Deosebirea dintre cele două constă în modul de raportare, în sensul că la stat, aceste asociaţii sunt laice, în timp ce în privat, în mare parte sunt în cadrul Bisericii Romano-Catolice. Acestea din urmă iau în calcul şi principiile de ordin creştin. Deşi era un proiect foarte avansat (lipseau fondurile), în 2010, în Franţa nu exista o şcoala privată în cadrul Bisericii Ortodoxe Române.

Cu toate acestea au fost semnalate şi unele critici la adresa şcolilor de elită fie din Franţa (private), fie din România (licee publice-teoretice): profesorii depun o oarecare distanţă în comunicarea cu elevii, unii profesori le cer elevilor foarte mult de învăţat, neţinând cont de capacitatea acestora, dau o anumită cantitate de informaţii încât elevul nu mai are timp liber, copiii nu socializează, deşi ocupă poziţii importante, sunt nefericiţi că au absolvit acea şcoală privată.

---

[10] David Pioli, „Le soutien à la parentalité: entre émancipation et contrôle", în *Societés et jeunesses en difficulté*, n° 1, printemps 2006, https://journals.openedition.org/sejed/106, consultat la 17 august 2013.

[11] LegeaCiotti, inițiată de deputatul Eric Ciotti de la UMP în septembrie 2010, a intrat în vigoare la începutul anului 2011 și vizează suspendarea alocațiilor familiale în cazul absențelor repetate și nejustificate.

Sistemul de învăţământ francez întâmpină o serie de probleme, una dintre acestea este dată de o serie de conflicte dintre profesori şi părinţi, care se nasc din extinderea implicării părinţilor în luarea deciziilor privind activităţile educative, în special conflictele cele mai frecvente sunt la părinţii elevilor din clasele mici. În acest context, amintim şi faptul că sistemul de învăţământ francez a fost împărţit, începând din iulie 1981, pe sectoare, numite zone ZEP „Zone d'éducation prioritaire" până în anul 2009, când s-au constituit „Réseau d'ambition réussite"[12]. Crearea ZEP-ului trebuia să contribuie la corectarea inegalităţilor sociale prin intensificarea selectivă a acţiunilor educative în zonele sociale unde prezenţa eşecului este mai frecventă. În ZEP, Statul francez investeşte un buget important, susţinând programe culturale. În aceste zone, dar nu numai, este foarte importantă implicarea familiei, când elevii nu învaţă sau deranjează orele, părinţii sunt convocaţi, aceştia din urmă, la fel ca propriii copii, au o atitudine necuviincioasă faţă de şcoală. Medicii şcolari sau psihiatrii şcolari pun un diagnostic elevilor, iar dacă există o raportare conştientă din partea părinţilor, aceste conflicte se soluţionează. În Franţa se cheamă mai des părinţii la şcoală din cauza agresiunilor asupra profesorilor, existând posibilitatea să-i excludă pe elevi foarte uşor de la şcoală pentru câteva zile, să-i transfere în altă şcoală „mai puţin bună" sau chiar să-i exmatriculeze. Unii specialişti sunt de părere că o parte dintre dificultăţile pe care familiile le întâmpină în munca lor educativă rezultă din pluralismul normativ şi varietatea căilor prin care împrumută aceste noi norme pentru a ajunge la centrul intimităţii familiale[13], pluralism normativ care devine la unele familii o sursă nu numai de tensiuni şi de contradicţii între actori, ci şi de inegalităţi între medii sociale, generaţii şi sexe.

Privind comparativ, în Franţa, pentru educaţie se alocă un procent semnificativ mai mare din produsul intern brut - comparativ cu situaţia mondială şi cea a altor ţării europene, din cauza insuficienţei resurselor financiare, destinate învăţământului din România, nu se poate realiza modernizarea procesului instructiv-educativ, insuficienta preocupare pentru slujitorii şcolii aşa cum susţin Niculescu şi Adumitracesei[14] (rezultatele învăţământului din fiecare ţară depind de cadrele didactice disponibile, aprecierea şi retribuirea lor corespunzătoare).

Dacă în România informarea părinţiilor prin programul ADSERVIO[15] este aplicat doar în câteva licee şi colegii teoretice publice, în Franţa acesta este prezent în majoritatea şcolilor private; în schimb, la şcolile publice, părinţilor li se trimite acasă o scrisoare după un număr de absenţe sau se ţine legătura cu ei prin caietul de corespondenţă.

Concluzii

Sistemul de învăţământ francez este unul aliniat la standardele europene, în sensul că şcolile sunt bine dotate, profesorii sunt bine remuneraţi pentru activitatea prestată, iar elevii, care înregistrează abateri de la regulamentul şcolar sunt aspru sancţionaţi (li se sistează alocaţia, dacă lipsesc nemotivat,

[12] *Réseau d'ambition réussite* (RAR) reprezintă reţeaua sau structura din care fac parte specialişti în asistenţa medicală şi socială, dar şi din şcoală sau primărie, reţea care este finanţată de către guvern sau din bugetul local.

[13] Jean-Hugues Déchaux, *Sociologie de la famille,* Editions La Découverte, Paris, 2007, p. 110.

[14] Nicolae G. Niculescu, Ioan D. Adumitracesei, *Învăţământul românesc la o răscruce*, Editura Polirom, Iaşi, 1999, pp. 33-40.

[15] ADSERVIO, platformă de management educaţional, vine în sprijinul cadrelor didactice (sunt în permanenţă în contact cu elevii, părinţii şi celeilalte cadre didactice; pun note, absenţe şi pot urmări evoluţia din toate clasele), al elevilor (lucrează împreună la teme şi proiecte, pot verifica situaţia lor şcolară, trimit temele direct profesorilor; descoperă mai multe despre personalitatea lor, facultatea sau cariera pe care doresc să o urmeze) şi al părinţilor (oferă accesul la informaţiile şcolare complexe, chiar dacă se află în România sau în străinătate; comunică direct cu profesorii, dirigintele clasei sau cu directorul şcolii). Se remarcă la şcolile care au acces la acest program că rata absenteismului a scăzut *cf.* http://www.adservio.ro, consultat la data de 30 aprilie 2019.

pot fi transferaţi în altă şcoală sau chiar exmatriculaţi). În plus, în Roanne (Franţa), o mamă de 39 de ani a fost condamnată la două luni de închisoare cu suspendare pentru că fiul său chiulea de la şcoală[16].

Câmpul educativ școlar din Franța este unul dinamic, în care autoritatea profesorului este împărțită cu cea a părinților și a altor profesioniști (psihologi, asistenți sociali), iar educația formală a elevilor este completată cu cea informală.

BIBLIOGRAPHY

Bourdieu Pierre, *Meditații pascaliene,* traducere din franceză de Mădălina și Bogdan Ghiu, cuvânt înainte de Bogdan Ghiu, Editura Meridiane, București, 2001.

Bouvier Alain, „Réflexions sur l'organisation du système éducatif français", în *Télescope*, 20, 2, 1-16, 2014.

Bujor Ala, *Coupd'œil sur la civilisation de la France. La France d' hier et d'aujourd'hui*, Editura Epigraf, Chişinău, 2005.

Déchaux Jean-Hugues, *Sociologie de la famille,* Editions La Découverte, Paris, 2007.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche,* Paris, 2019.

Navarro Marion, „Massification de l'enseignement, inégalités d'apprentissage et pratiques pédagogiques", în *Regards croisés sur l'économie* 2, 12, 203- 207, 2012.

Niculescu Nicolae G.; Adumitracesei Ioan D., *Invăţământul românesc la o răscruce*, Editura Polirom, Iaşi, 1999.

Le Pape Marie-Clémence, *La famille à l'épreuve des risques : logiques éducatives et stratification sociale* (resumé la thése de doctorat), http://osc.sciences-po.fr, consultat pe 3 august 2012.

Pioli David, „Le soutien à la parentalité: entre émancipation et contrôle", în *Societés et jeunesses en difficulté*, n° 1, printemps 2006, https://journals.openedition.org/sejed/106, consultat la 17 august 2013.

Sellenet Catherine, *Parentalitatea pe înţelesul tuturor. Pertinenţa şi derivele unui concept*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, 2013.

Stănciulescu Elisabeta, *Sociologia educaţiei familiale*, prefaţă de Agnés Pitrou, vol. I, Editura Polirom, Iaşi, 2002.

http://www.adservio.ro, consultat la data de 30 aprilie 2019.

http://www.efranta.ro/plec-in-franta-emigrez/item/60-cum-este-structurat-sistemul-de-învăţământ-in-franta, consultat la data de 18 decembrie 2017.

http://www.edupedu.ro, consultat la date de 19 martie 2022.

[16] Catherine Sellenet, *Parentalitatea pe înţelesul tuturor. Pertinenţa şi derivele unui concept*, Editura Universităţii „Alexandru Ioan Cuza" din Iaşi, 2013, p. 81.

THE STRESS: EXPLANATORY MODELS AND COPING STRATEGIES

Raisa Cerlat
Lecturer, PhD, State University of Moldova

Abstract:The article highlights the explanatory models of stress, its positive and negative aspects, the physiological mechanisms and the type of personality that facilitates the perception of stimuli as threatening. Also, the coping strategies recommended to be used in stressful situations are presented.

Keywords: explanatory models, distress, eustress, chronic stress, type A personality, coping strategies.

Viața și activitatea umană în condițiile socio-economice moderne este indisolubil legată de influența nefavorabilă a diferitor factori, fiind însoțită adesea de emoții negative intense și suprasolicitare fizică și psihică. Influența prelungită a condițiilor nefaste poate contribui la apariția stresului. Cei mai mulți dintre noi resimt stresul atunci când se confruntă cu un pericol, solicitări extreme sau bruște. Unul dintre aspectele cele mai importante care separă stresul inofensiv de cel dăunător este durata. Putem face față unei scurte perioade de stres atât timp cât nu este prea traumatizant sau copleșitor. Problemele apar atunci când suntem stresați perioade îndelungate. Am fost pregătiți pentru viața în condiții naturale pe parcursul evoluției umane. Selecția naturală ne-a adaptat foarte bine la acest mediu. Structura noastră de bază nu a evoluat prea mult din timpurile preistorice, pentru că puține lucruri din viața noastră de azi ne amenință atingerea vârstei de reproducere [2, p. 18]. În acele vremuri, viața era presărată cu scurte perioade de pericol extrem sau de oportunități – spre exemplu, vânarea unei antilope, care ar fi constituit hrana familiei pentru câteva zile, sau fuga din fața unui tigru.

Așadar, evoluționist vorbind, am devenit foarte pricepuți să facem față perioadelor scurte de stres. Hormonul numit adrenalină a apărut pentru a genera o serie de modificări foarte rapide în organism atunci când apare nevoia. Inima ne bate mai repede pentru a pompa mai mult sânge în corp, vasele de sânge se dilată, pentru a permite o activitate musculară mai intensă și pentru a elimina căldura pe care sigur o vom genera atunci când fugim de bestia care ne urmărește, intestinele au tendința să elimine „excesul de greutate corporală”, iar nervii noștri devin supersensibili, pentru că vom avea nevoie de toată acuitatea disponibilă în lupta care va urma. Toate aceste adaptări sunt bune, dacă suntem urmăriți de un animal prădător, dar nu ne sunt de mare ajutor dacă ne aflăm la birou, la restaurant sau acasă. Lumea modernă funcționează după alte principii. Amenințările cu care ne confruntăm sunt mai subtile, mai subiective și de mai lungă durată. Astfel, suferim efectele stresului în loc să devenim mai eficienți datorită lui, iar aceeași stimulare sporită, care i-a protejat pe strămoși, pe oamenii de azi îi poate îmbolnăvi. Selecției naturale nu îi pasă prea mult – cele mai multe efecte fizice ale stresului cronic amenință viața după vârsta normală de reproducere [2].

Definind stresul, majoritatea oamenilor se referă de obicei la părțile sale negative. Ei descriu stresul ca fiind o experiență neplăcută, folosind exemple ca: a fi supus la o presiune prea mare, a avea sentimente de frustrare (sau de plictiseală), a îndura situații pe care nu le poți controla, sentimente de eșec, lipsa armoniei în cuplu, pierderi grele, dificultăți financiare etc. Ceea ce descriu este, de fapt, starea de distres – latura negativă a stresului. Aceasta, pierdută de sub control, poate duce la micșorarea performanțelor, la scăderea eficienței și la apariția bolii. La nivel individual, distresul poate avea ca efecte: dureri de cap, indigestie, răceli frecvente, dureri de spate și de ceafă, relații interpersonale

nefericite şi multe altele [7, p.35]. La nivel organizaţional, distresul este echivalat cu absenteism, pierderi de producţie, rezultate profesionale slabe, accidente, scăderea creativităţii şi lipsa inovaţiilor.

Pe de altă parte, există oameni care descriu stresul ca pe o experienţă plăcută, dinamică, stimulatoare şi palpitantă. Aceştia se simt capabili să facă faţă cu succes solicitărilor cu care se confruntă şi se pun în mod deliberat în situaţii provocatoare pe care ştiu că le pot controla. Acest tip de stres se numeşte eustres, sau stres pozitiv [7, p.36]. În acest caz, stresul lucrează pentru noi, pentru a ne îmbunătăţi realizările. Abordarea unor sarcini complicate dar stimulative, creativitatea şi productivitatea, participarea la diferite manifestări, competiţii – toate acestea pot fi dimensiuni pozitive ale stresului.

Stresul constituie o experienţă individuală pentru fiecare în parte. Ceea ce semnifică distres pentru cineva, poate fi perceput de către alţii ca şi eustres. Spre exemplu: cineva este pe punctul de a face prima sa săritură cu parașuta, fiind copleşit de teamă, devine incapabil să mai sară (distres). Un parașutist experimentat va sări fără şă-şi facă griji în legătură cu situaţia potenţial fatală şi se va bucura de senzaţiile momentului, păstrând însă vigilenţa şi fiind gată să se confrunte cu orice problemă care poate apărea (eustres). În exemplul oferit, situaţia stresantă – adică săritura - este aceeaşi pentru ambii parașutişti, diferit este modul în care situaţia este percepută. Acest lucru se întâmplă pentru că fiecare dintre ei apreciază diferit natura solicitării şi propria abilitate de a-i face faţă.

Provocările repetate, fără posibilitatea de control a situaţiei, au ca rezultat stresul cronic şi o stare avansată de vigilenţă a individului, ceea ce conduce la anxietate. Alternativ, stresul cronic, dacă este insurmontabil, poate da naştere sentimentelor de neajutorare, iar acestea, suprageneralizate, pot conduce la depresie sau la boli psihosomatice.

Există mai multe modele explicativ-interpretative ale stresului. Marele dicţionar al psihologiei LAROUSSE propune următoarea clasificare a modelelor ce pot duce la o stare patologică [6, p. 1184]:

Modelul neuroendocrinian. Aceasta este, înainte de toate, concepţia lui H.Selye. În cursul celei de-a treia faze a sindromului general de adaptare, numită „fază de epuizare", organismul nu mai dispune de suficiente rezerve pentru a se adapta împotriva bolii. Lumea modernă nu mai permite recursul la comportamentele arhaice de luptă sau de fugă, pentru care reacţia biologică de alarmă pregătea organismul. Pentru Selye, răspunsul la agresiune poate fi de tip „toleranţă" sau „distrugere a agresorului". Acesta poate duce la distorsiune sau „deraiere" la nivel suprarenal.

Modelul „evenimentelor de viaţă". Mai multe cercetări (Rahe R., Holmes T. şi alţii) au scos în evidenţă relaţia dintre evenimentele existenţiale stresante şi declanşarea unor tulburări somatice şi psihice. Acestui model i-au fost însă aduse numeroase critici. Cercetările desfăşurate iau în calcul evenimente punctuale şi nu factori stresanţi pe termen lung. La fel, importanţa evenimentului nu este aceeaşi pentru doi indivizi, care diferă prin modul lor de a stăpâni situaţia şi prin susţinerea pe care o primesc de la anturaj.

Modelul lui Laborit: inhibiţia acţiunii. Laborit consideră că teritoriul pe care trăieşte individul este spaţiul în care se desfăşoară o competiţie stresantă pentru sursele de gratificare. Inhibiţia acţiunii şi angoasa favorizează bolile psihosomatice.

Modelul lui Horowitz. În răspunsul la un factor de stres sunt implicate mai multe mecanisme: sistemul de activare, care garantează o trezire suficientă pentru asimilarea informaţiei; sistemul ideaţional, care compară evenimentul trăit cu reprezentările interiorizate despre sine şi despre lume; sistemul emoţional, care trebuie să regleze un eventual conflict intrapsihic declanşat de eveniment; sistemul de control, care permite adaptarea reacţiei la posibilităţile subiectului. Atunci când stresul este prea mare, acest sistem poate să scadă nivelul de activare, determinând apariţia unei inhibiţii comportamentale şi a unui refuz al problemei. Disfuncţia unuia dintre aceste sisteme poate provoca îmbolnăvirea.

Modelul biopsihosocial. Acest model este unul foarte general și conferă o egală importanță celor trei variabile: biologică, psihologică și socială.

Alte modele explicative ale stresului (inclusiv ale stresului organizațional) întâlnite în literatura de specialitate sunt [10, p. 578]:

- *Modelul „ciclurilor stresului"* leagă între ele patru variabile (situația, perceperea situației, selecția răspunsului și comportamentele) și patru categorii de procese (evaluative, decizionale, de performanțe și de ieșire).
- *Modelul „cerere-control".* Conform acestui model, sunt foarte importante cerințele/ solicitările sociale și percepția pe care individul o are despre controlul pe care l-ar putea exercita asupra respectivei solicitări. Astfel, gradul sporit al latitudinii deciziei sau al controlului contribuie la menținerea sănătății fizice și mentale.
- *Modelul dezechilibrului dintre efort și recompensă.* Modelul postulează relația de echilibru și dezechilibru între efort și recompensă, ca sursă fie pentru apariția stări de bine, satisfacție, de eustres, fie pentru instalarea stărilor de disconfort sau distres.
- *Modelul conservării/pierderii resurselor.* Autorul modelului - Hobfoll - consideră că în generarea și gestiunea stresului foarte importante sunt resursele pe care individul le posedă sau se așteaptă să le achiziționeze; pe care el le consumă sau le pierde. Astfel, stresul poate apărea în trei situații: când resursele individului sunt limitate, când resursele sunt efectiv pierdute sau când individul investește în resurse și nu primește câștigurile anticipate.

Resimțit pentru o perioadă mai lungă de timp, stresul poate genera o serie de reacții fiziologice și psihologice. *Reacțiile fiziologice* ale indivizilor față de factorii de stres interni sau externi tind să varieze conform constituției fizice a fiecăruia [5, p. 15]. Acestea pot varia de la senzații gastrointestinale ușoare și relativ trecătoare, cum ar fi „fluturi în stomac", la tulburări mult mai serioase. Cu cât individul suferă de stres mai mult timp, cu atât mai grave tind să devină tulburările fiziologice. Stresul cronic acționează astfel încât să mențină excitarea sistemului nervos autonom, iar efectele biochimice ale excitării continue a componentei simpatice a sistemului nervos autonom determină colapsul treptat al celor mai fragile sisteme din corp. *Aspectele psihologice* includ emoții și stări afective precum anxietatea, depresia, furia, vinovăția, suferința, gelozia, rușinea, stânjeneala și invidia. Reacțiile psihologice și cele fiziologice provocate de stres se pot influența reciproc, complicând, prin urmare, întreg tabloul [5, p. 16].

Fiind un aspect inevitabil al vieții, stresul depinde foarte mult de modul în care persoana percepe sau alege să interpreteze situația solicitantă. Felul în care privește aceste situații depinde în mare parte de opiniile și de atitudinile personale. Unii oameni au o experiență de viață care îi face să considere anumite situații drept solicitante și periculoase, chiar și în lipsa unui pericol sau a unei provocări reale. Peroanele care fac parte din ***tipul A de personalitate*** își produc de multe ori un stres inutil, lucru ce ar putea fi evitat prin schimbarea modului de percepere și a obiceiurilor de viață. Acestea au credințe, atitudini și așteptări care le angajează într-o luptă constantă pentru a câștiga controlul asupra mediului în care trăiesc [7, p. 100, 103]. În încercarea de a obține controlul, cei din *tipul A* devin „bolnavi de grabă": ei adoptă două strategii menite să reducă timpul, astfel încât să poată face din ce în ce mai multe lucruri într-un timp din ce în ce mai scurt. Prima dintre acestea este „accelerarea", atunci când fac totul cu o viteză crescută, pentru a reduce timpul. În consecință, mănâncă repede, merg repede, conduc repede și vorbesc repede. Unii duc această accelerare la extreme, exemple precum „bărbieritul cu două aparate electrice în același timp" sau „uscarea părului cu două uscătoare simultan" fiind dintre cele mai simple.

Nemulțumiți de timpul câștigat prin „accelerare", cei din *tipul A* recurg la „polifazare" – executarea a două sau mai multe acțiuni simultan. Spre exemplu, în timp ce conduc mașina către serviciu, aceștia se pot bărbieri, machia, lua micul dejun sau citi ziarul [7, p 104].

Astfel, răspunsul la un factor de stres depinde de fiecare individ: experiențele anterioare, autoaprecierea propriilor capacități, motivația – toate influențează acest proces activ de adaptare. Termenul „coping” desemnează modalitatea de a face față unei situații stresante și de a o stăpâni. Coping-ul poate consta dintr-un răspuns direct: eliminarea sursei de pericol, dar și dintr-un răspuns paliativ: simpla reducere a percepției pericolului (negare, recurs la medicamente anxiolitice etc.) [6, p. 1185]

Coping-ul este un mecanism de ordin psihologic înainte de toate, care influențează răspunsurile sistemului nervos și ale sistemului endocrin. El se poate perfecționa prin învățare. Printre strategiile de coping cele mai frecvent descrise în literatura de specialitate sunt cele axate pe problemă sau pe emoție; implicare sau detașare; cognitive și/sau comportamentale.

Psihologul W. Weiten identifică următoarele tipuri de strategii de coping ale stresului [9]:

- *orientat către evaluare* (adaptiv-cognitiv): orientat către provocarea ipotezelor personale.
- *focalizat pe probleme* (adaptiv-comportamental): reducerea sau eliminarea factorilor de stres.
- *axat pe emoție* : schimbarea reacțiilor emoționale personale.
- *axat pe ocupație*

Strategiile *orientate către evaluare* sunt implementate atunci când persoana își schimbă modul de percepere al situației generatoare de stres. Această schimbare de percepție poate fi obținută printr-o evaluare extinsă a situației stresante, prin conștientizarea influențelor exterioare asupra modului de percepție, prin recadrare, respingere sau prin utilizarea simțului umorului.

Oamenii care folosesc strategii *focalizate pe probleme* încearcă să se ocupe direct de cauza problemelor lor, de obicei începând cu găsirea informațiilor despre problema în sine și învățând noi abilități de rezolvare a acesteia.

Strategiile *axate pe emoții* sunt caracterizate prin gestionarea emoțiilor acumulate, distragerea atenției, gestionarea sentimentelor ostile, meditație. Coping-ul axat pe emoție este orientat spre gestionarea emoțiilor care însoțesc percepția stresului prin minimizarea, reducerea sau prevenirea componentelor emoționale ale unui factor de stres [3, p. 220]. Această strategie poate fi aplicată în diferite moduri, inclusiv: renunțare, căutarea sprijinului social, distanțare, evitare, acceptarea responsabilităților sau a erorilor, evaluare pozitivă etc.

De obicei, oamenii tind să folosească numeroase strategii de coping, eficiența lor depinzând și de timpul de utilizare sau selectarea optimală a strategiei în dependență de situația generatoare de stres. Parte componentă a acestor strategii, vă propunem în continuare câteva exerciții și tehnici psihologice utile în gestionarea percepției stresului:

Exerciții de relaxare [2, p. 118].

Unul dintre cele mai eficiente moduri de a combate stresul este să învățați să deveniți expert într-un exercițiu de relaxare. Există multe variațiuni pe această temă, iar lucrul cel mai important este să îl găsiți pe cel care să funcționeze cel mai bine pentru voi. Indiferent ce alegeți însă, aveți nevoie de multă practică. Perseverați, pentru că atunci când ajungeți să stăpâniți cu adevărat tehnica, veți descoperi că acesta vă schimbă viața, ajutându-vă să faceți față situațiilor, în care înainte nu ați putut să vă descurcați.

Un exemplu de exercițiu de relaxare:

- Găsiți un loc potrivit pentru a vă relaxa. Un pat sau un scaun sunt ideale, dar orice loc este potrivit, de preferat un loc liniștit și intim. Dacă scaunul vostru de la birou sau o casă plină de copii este tot ce aveți, vă puteți adapta situației.
- Încercați cât puteți de mult să vă eliberați mintea de gânduri.
- Respirați de trei ori foarte lent și foarte adânc (10-15 secunde pentru a inspira și a expira o dată).

- Imaginați-vă o figură neutră. Un exemplu ar putea fi cifra 1. Nu alegeți un obiect sau o figură cu semnificație emoțională, precum un inel, sau o piesă vestimentară. *Priviți* obiectul cu ochii minții voastre, dați-i o culoare, încercați să îl vedeți în 3D și repetați în tăcere de multe ori. Continuați până această imagine vă umple mintea.
- Schimbați încet imaginea și închipuiți-vă într-un loc sau o situație liniștite, pașnice sau plăcute. Fiți acolo și observați toate sentimentele, cu toate simțurile. Vedeți, pipăiți, auziți și mirosiți. Petreceți ceva timp acolo.
- Reveniți încet, pentru a fi conștienți de corpul vostru. Observați orice tensiune în corpul vostru. Acordați atenție fiecărui grup de mușchi, pe rând. Încordați-i, apoi relaxați-i de două sau de trei ori pe fiecare în parte. Începeți cu degetele, mâinile, brațele, umerii, gâtul, fața, pieptul, abdomenul, fesele, coapsele, picioarele, degetele de la mâini și de la picioare. Fiți conștienți de senzația de relaxare. După ce ați terminat, petreceți ceva timp în această stare relaxată.
- Ridicați-vă încet și vedeți-vă de treburile voastre.

Perceperea diferențiată a factorului stresant prin modificarea comportamentului *de tip A* [7, p. 192]:

Prin convingerile, atitudinile și obiceiurile lor, cei care aparțin *tipului A* de personalitate adesea percep situațiile cu care se confruntă ca fiind amenințătoare, chiar și în lipsa unor pericole reale. Un blocaj de trafic sau o coadă care avansează greu la magazin sunt, în mod evident, situații lipsite de pericole adevărate, dar acestea pot provoca furie, care activează segmentul agresiv, de luptă. În acest scop, pot fi utile următoarele sugestii:

- Încetinește, nu te grăbi, ce rost are să fii într-o cursă continuă?
- Abordează câte o sarcină și încearcă să o faci cu plăcere.
- Învață să îți faci de lucru atunci când ai de așteptat.
- Organizează-ți activitățile zilnice pentru a evita cozile.
- Acceptă-ți propriile greșeli și trivialități, cât și pe ale celorlalți.
- Nu te enerva din cauza unor lucruri pe care nu le poți schimba.
- Evită termenele limită inutile și aglomerarea agendei cu întâlniri.
- Zâmbește și oferă celorlalți dragoste și afecțiune.
- Exersează-ți abilitățile de bun ascultător;
- Învață să te relaxezi, să privești în jur și să te bucuri de natură și de mediul înconjurător.
- Joacă jocuri de plăcere și nu pentru a câștiga.

Simțul umorului [1, p. 29].

O parte a motivului pentru care mulți oameni devin stresați este faptul că își pierd simțul umorului și își iau prea în serios viața și pe ei înșiși.

Fă-ți un inventar al umorului. Următoarele întrebări te vor ajuta în acest sens. Evaluează fiecare dintre următoarele elemente pe o scală de la 1 la 5, unde 1 este fals, iar 5 – adevărat:

- Mă iau prea în serios.
- Sunt prea ocupat pentru a descoperi umorul din lucruri.
- Sunt prea implicat în „lucruri importante” ca să pot vedea partea mai luminoasă a vieții.
- Sunt îngrijorat de ce cred ceilalți despre mine.
- În general, nu râd prea mult.
- Nu sunt prea multe lucruri care să mi se pară amuzante.

- N-am mai râs bine de mult timp.

Ia scorul total și împarte-l la 7. Interpretarea rezultatului este următoarea:

- Dacă ai obținut 1 este superb. Coeficientul tău de umor este neobișnuit de ridicat. Ține-o tot așa.
- 2 semnifică „foarte bine". Ai o foarte bună capacitate de a vedea partea luminoasă a vieții.
- 3 - mediu – coeficientului tău de umor i-ar putea fi utilă o oarecare îmbunătățire.
- 4 - mai e nevoie de lucru. Caută mai multe ocazii de a-ți ușura povara.
- 5 - e nevoie de foarte multă muncă pentru dezvoltarea sau revenirea la simțul umorului. Încearcă să găsești mai multă ușurință în viața ta. Dacă starea ta de spirit este proastă, gândește-te să apelezi la ajutor profesionist.

Gândirea pozitivă [7, p. 209].

Gândește pozitiv. Vei avea mai mult de câștigat dacă gândești pozitiv decât dacă ești exagerat de precaut și de negativist. Cu alte cuvinte, fii optimist, nu pesimist. Acest lucru va ajuta la reducerea anxietății, având în vedere că pesimiștii trăiesc adesea cu teama de eșec. În oricare situație de viață ai două posibilități: o abordare optimistă sau una pesimistă. Privește aspectele pozitive și încearcă să înveți sau să câștigi ceva în urma oricărei încercări. Când lucrurile merg prost, învață din propriile greșeli și nu stărui asupra eșecurilor. De fiecare dată când începi să gândești negativ, schimbă direcția către gândirea pozitivă, folosindu-te de autoraționamentul: „Nu poate fi atât de rău – cu siguranță există ceva bun de câștigat din situația acesta". Gândind pozitiv, ne consolidăm acele comportamente care ne protejează de gândurile auto-distructive.

Trusă cu metafore pentru „tratarea" stresului [1, p. 44].

„Trusa de gestionare a stresului" poate conține:

- **Superminge de cauciuc mică.** Cu cât este lovită cu mai multă putere de podea, cu aât sare mai sus. Persoanele reziliente față de stres nu se concentrează pe cât de tare cad, ci pe cât de tare și cât de sus sar înapoi.
- **Benzi de cauciuc.** Dacă banda e trasă prea tare, va plesni. Dacă e trasă prea puțin, rămâne moale și nefuncțională. Volumul corect de tensiune îi permite benzii să fie funcțională, fără să plesnească.
- **Spirală slinky.** Merge în toate direcțiile și este foarte adaptabilă și flexibilă.
- **Pensulă.** Atitudinea pe care o ai este pensula minții tale – ea îți colorează lumea.
- **Cartonașe cu benzi desenate.** Faptul că ai simțul umorului va ține la distanță stresul negativ.
- **Minge antistres.** Mingile antistres ne învață foarte multe lucruri despre personalitatea care rezistă la stres. Își revin după ce sunt lovite, își mențin forma chiar și atunci când sunt strânse, nu au margini aspre, plutesc la suprafață și sunt moi și flexibile.
- Mai puteți adăuga elemente în această listă.

În concluzie, menționăm faptul că felul în care alegem noi să interpretăm lucrurile ne creează stresul. Viața noastră este determinată nu de evenimente, ci de reacția la ele. Adesea rămânem blocați și nu putem „trece" de ceva din cauza poveștilor pe care ni le spunem singuri.

BIBLIOGRAPHY

1. Belmont J. Soluții-cheie pentru terapeuți. București: Trei, 2021.

2. Cantopher T. Boli provocate de stres. Sfaturi pentru persoanele care se consumă prea mult. București: Litera, 2021.
3. Carver C. The Handbook of Stress Science: Biology, Psychology, and Health, New York: Springer Publishing Company, 2011.
4. Curry A. Eliberează-te din temnița emoțională. București: For You, 2013.
5. Ellis A., Gordon J., Terapia stresului. O abordare comportamentală rațional-emotivă. București: Trei, 2020.
6. Larousse. Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006.
7. Looker T., Gregson O. Manual antistres. București: Niculescu, 2011.
8. Shoenberg P. Psihosomatica. Utilizări ale psihoterapiei. București: Trei, 2017.
9. Weiten W. Psychology applied to modern life: adjustment in the 21st century, Wadsworth Cengage Learning, 2009.
10. Zlate M. Tratat de psihologie organizațional-managerială. Vol.II. Iași: Polirom, 2007.
11. Бильданова В., Бисерова Г., Психология стресса и методы его профилактики. Елабуга: Издательство ЕИ КФУ, 2015.

THE IMPORTANCE OF EMOTION MANAGEMENT IN EFFECTIVE PSYCHOSOCIAL ADAPTATION

Raisa Cerlat
Lecturer, PhD, State University of Moldova

Abstract: Standards of emotional-adaptive behavior have been sought at all times. Most of the time, emotions help us, having a functional and adaptive character. However, they can also be dysfunctional when they are undesirable, when they appear in an inappropriate context, when they are too intense or when they last too long. The adaptive effect of emotions depends on our ability to control them effectively, to capitalize on them, limiting their negative consequences, but keeping the valuable elements for effective behavior in a concrete situation.

Keywords: emotion functions, psychosocial adaptation, maladaptive emotions, emotion management techniques, cognitive distortions, assertive communication.

...Doi copii se jucau împreună, cu găletuşe şi lopeţi, la groapa cu nisip din parc. Dintr-o dată, a izbucnit între ei o ceartă aprinsă, iar unul dintre copii a plecat în fugă, ţipând: „Te urăsc, te urăsc!" Aproape imediat însă, cei doi s-au întors la groapa cu nisip, jucându-se împreună, de parcă nimic nu s-ar fi întâmplat. Doi adulţi observau interacţiunea de pe o bancă din apropiere. „Ai văzut?" a remarcat unul dintre ei admirativ. „Cum reuşesc copiii să facă aşa ceva? Acum cinci minute erau duşmani." „E simplu" a răspuns celălalt. „Au ales fericirea în locul dreptăţii".

Adulţii iau rareori această decizie. Ne este foarte greu să ne distanţăm de propria furie sau frică. Ştim că viaţa e scurtă, dar nu ne întoarcem la „groapa cu nisip" până când interlocutorul nostru recunoaşte că el a început cearta şi că nu are dreptate. Nevoia noastră de a echilibra talerele balanţei este atât de puternică, încât ne baricadăm în negativism, în detrimentul fericirii proprii şi al stării de bine. Multă suferinţă ar putea fi evitată dacă am fi mai mult asemenea acelor copii. Ne-am însenina şi am putea trece mai departe [8, p.11].

Emoţiile sunt o componentă esenţială în funcţionarea noastră fiziologică. Ele se derulează continuu în corpul nostru, ne impregnează memoria, ne nuanţează atitudinea faţă de viaţă, ne influenţează modul de a relaţiona şi de a ne evalua experienţele. Emoţiile ne modifică fără încetare starea interioară, informându-ne despre ceea ce se petrece în profunzimile corpului nostru, despre felul în care ne afectează mediul înconjurător. Dat fiind faptul că participă la reglarea tensiunii interne, emoţiile sunt responsabile de confortul sau de disconfortul nostru intern [1, p.14].

Mulţi oameni ar vrea să ţină sub control reacţiile lor emoţionale. Dar niciunul din noi nu vrea să renunţe definitiv şi irevocabil la emoţii. Viaţa ar fi plicticoasă, mai puţin interesantă şi chiar mai puţin sigură dacă am avea forţa să renunţăm la emoţii. *Frica* ne protejează; ne poate salva viaţa, pentru că suntem capabili să răspundem ameninţărilor în mod proactiv, fără deliberare. Reacţiile de *dezgust* ne fac prevăzători cu privire la implicarea în activităţi care sunt, literalmente sau în sens figurat, toxice. *Tristeţea şi disperarea* cauzate de o pierdere pot atrage ajutorul celorlalţi. Chiar şi *mânia* — emoţia de care cei mai mulţi oameni ar vrea să scape - ne este de folos - îi avertizează pe ceilalţi, ca şi pe noi, atunci când un obstacol ne stă în cale. Acest avertisment poate atrage o schimbare, deşi poate la fel de bine să atragă o contrareacţie de furie. Furia ne motivează să schimbăm lumea, să împlinim justiţia socială, să luptăm pentru drepturile omului. Vrem oare cu adevărat să eliminăm aceste motivaţii? Ar merita oare viaţa să fie trăită fără elan, plăcere senzuală, mândrie pentru realizările proprii şi ale copiilor

noştri, fără amuzamentul acelor lucruri neașteptate și ciudate care se întâmplă în viață? Emoția nu este un aparat învechit de care nu avem nevoie și pe care îl putem elimina. Emoțiile sunt în centrul vieții noastre. Funcțiile emoțiilor sunt multiple, dar toate vizează o mai bună adaptare la o realitate existentă [1,3,10]:

- *Funcția de evaluare rapidă a realității și de luare a deciziilor*. Emoția declanșată ca un reflex evaluează în mod inconștient stimulii externi cu ajutorul memoriei. Rezultă de aici o reacție imediată care se poate dovedi adecvată în caz de urgență. (Spre exemplu, frânăm brusc în fața unui obstacol pe care îl vedem dintr-odată pe drum. În acest exemplu, frica a fost emoția care a ghidat instinctul de supraviețuire, înainte ca situația să fi fost înțeleasă de conștiința noastră. Desigur, se poate întâmpla ca o emoție prea intensă sau nepotrivită să ne perturbe capacitatea de judecată.
- *Funcția de comunicare:* emoțiile noastre ne ajută să comunicăm cu ceilalți. Limbajului emoțional îi revine un rol important în stabilirea contactului cu alți oameni și transmiterea unui mesaj complex. (Spre exemplu, în multe întreprinderi din Europa de Vest, persoanele sunt angajate la serviciu în funcție de coeficientul intelectual (IQ), dar sunt avansate în funcție în dependență de coeficientul emoțional (EQ), care denotă o capacitate înaltă de comunicare emoțională). Potrivit teoriei învățării și comunicării sociale a emoțiilor, limbajul emoțional se învață prin imitație, experiență și prin procese sociale de comparație. Este naturală tendința oamenilor de a împărtăși experiențele emoționale, în special cele trăite intens, cu cei din jur;
- *Funcția de reglare a activității umane.* În acest caz, emoțiile îndeplinesc un rol triplu: de alarmare fiziologică, de selectare și clasificare adaptativ-pragmatică a influențelor externe și de stabilire a echilibrului optim al individului cu mediul sau cu sine însuși.

Efectul reglator nu va depinde de felul trăirii, ci în primul rând, de intensitatea și durata ei. Criteriul după care se poate delimita în mod întemeiat funcția reglatoare a emoției de influența ei perturbatoare este de ordin energetic, nu informațional. Ca și în cazul altor procese psihice, în emoție, trecerea intensității trăirii dincolo și respectiv, sub limitele pragului optim de siguranță a dinamicii sistemului personalității, atrage după sine, de cele mai multe ori, efecte dezorganizatoare: fie blocarea acțiunii, fie alterarea desfășurării ei.

- *Funcția adaptativă*: emoțiile îndeplinesc rolul de adaptare la mediu, constituind semnale interne care atrag atenția că ceva plăcut sau neplăcut se întâmplă *aici și acum*. Emoțiile funcționează ca un sistem intern de avertizare în legătură cu situațiile provocatoare și solicită mobilizarea eforturilor de cunoaștere și adaptare. Ele orientează atenția subiectului către schimbările semnificative din mediu, la care este necesar să se adapteze.
- *Funcția de susținere energetică a proceselor psihice*. Procesele afective interacționează cu toate celelalte procese și activități psihice, influențând dinamica acestora. În domeniul cercetărilor emoțiilor au fost intens studiate în special relațiile dintre emoții și motivație, precum și cele dintre emoții și cogniții;
- *Funcția de asigurare a unității*. Emoțiile noastre constituie probabil cea mai importantă sursă de unitate a tuturor membrilor speciei umane. Faptul că exprimarea emoțiilor la nivelul feței este universală a fost menționat încă de naturalistul englez Charles Darwin în lucrarea sa „Expresia emoțiilor la om și animale", iar mai târziu l-a demonstrat în cercetările sale psihologul american Paul Ekman: „În mod sigur, convingerile noastre politice, religioase și culturale nu ne-au unit așa cum o fac emoțiile".

Acestea sunt, în mare parte, funcțiile și rolurile emoțiilor, cel mai frecvent descrise în literatura științifică din domeniu. Analiza lor scoate în evidență importanța majoră pe care o au emoțiile în adaptarea psihosocială la realitatea existentă.

Adaptarea psihosocială îmbină în sine necesitatea de-a corespunde cerințelor societății ținând cont de propriile nevoi, motive, interese. Se caracterizează prin conștientizarea de către individ a

necesității efectuării unor schimbări treptate în relația cu mediul social prin asimilarea unor noi modalități de comportament, dar și prin formarea unor noi mecanisme adaptative orientate spre congruența relației individuale cu mediul înconjurător. Importanța emoțiilor în adaptare rezidă în acomodarea flexibilă, funcțională, la schimbările survenite, fără consecințe negative cauzate de reactivitatea emoțională excesivă. În asemenea condiții, emoțiile eficient gestionate pot contribui la menținerea echilibrului dinamic între starea internă și cea externă, favorizând adaptarea în situații anxiogene.

Există totuși emoții bune care trebuie cultivate și emoții rele, ce trebuie eliminate din viețile noastre? În societatea noastră axată pe performanță, obligația de-a fi într-o formă fizică și mentală maximă a condus la supravalorizarea emoțiilor care servesc drept bază pentru starea de bine și la respingerea acelora care suscită o indispoziție. Emoțiile așa-numite negative, care însoțesc adesea o stare de stres, au devenit dușmani ce trebuie combătuți. Totuși, acestea sunt importante, iar respingerea lor poate avea drept consecință agravarea problemei cauzate de prezența lor: ne este rușine să fim triști, ne simțim vinovați pentru că suntem furioși și suntem mulțumiți pentru că ne e rușine sau că suntem atât de predispuși la culpabilitate. Creșterea numărului de emoții stresante ne antrenează într-un cerc vicios din ce în ce mai inconfortabil [1, p. 16].Toate emoțiile noastre însă, au o utilitate. A nu le accepta pe unele dintre ele și a nu dori să le luăm în considerare înseamnă a ne detașa în mod voluntar de o parte din informațiile prețioase pe care ni le furnizează. Pentru o adaptare sănătoasă este important să le acceptăm pe toate, să ni le facem aliate, să ascultăm ceea ce au să ne învețe și să le gestionăm pentru a deveni adaptative. Iată câteva tehnici /exerciții psihologice recomandate de literatura de specialitate în acest sens:

Recunoașterea emoțiilor, exercițiu [9, p. 138].

Deprinderea modului în care poți să-ți recunoști emoțiile și efectul lor asupra vieții tale reprezintă primul pas în direcția înțelegerii reacțiilor tale emoționale de mare intensitate. Foarte frecvent, oamenii își trăiesc viața fără să acorde prea multă atenție felului în care se simt. Sau, în cazul emoțiilor copleșitoare, atunci când înțeleg ce se întâmplă este deja prea târziu ca să mai poată face ceva. Pentru a-ți controla reacțiile emoționale copleșitoare, întâi de toate este necesar să încetinești procesul emoțional, pentru a-l putea analiza. Iar apoi, după ce l-ai analizat, poți să iei hotărâri mai juste. Acest exercițiu te va ajuta să începi acest proces prin analizarea unei situații cu impact emoțional survenite în trecut. Va fi necesar să fii cât se poate de sincer cu tine însuți. Scopul acestui exercițiu este să descoperi ce emoții resimțeai în acel moment și să-ți dai seama de modul în care acele emoții ți-au afectat ulterior acțiunile și sentimentele:

-Ce s-a întâmplat? Aici ai ocazia să descrii situația care a dus la emoțiile pe care le simți.

-De ce crezi că a apărut această problemă? Aici poți să identifici cauzele potențiale ale problemei tale. Acesta este un pas foarte important, deoarece semnificația pe care o dai acestui eveniment îți va determina reacția emoțională față de eveniment. De exemplu, în cazul în care crezi că o persoană te rănește intenționat, vei reacționa foarte diferit față de situația în care crezi că te rănește din greșeală.

-Cum te-a făcut să te simți această situație, atât emoțional, cât și fizic? Dacă poți, încearcă să identifici emoțiile primare și secundare. De asemenea, încearcă să identifici ce ai simțit în corpul tău. Emoțiile sunt strâns legate de senzațiile fizice.

-Ce ai vrut să faci ca urmare a felului în care te simțeai? Această întrebare este foarte importantă, pentru că îți scoate la lumină impulsurile. Adeseori, când o persoană este copleșită de emoții, îi vine să spună sau să facă un lucru drastic, dureros sau extrem de periculos. Cu toate acestea, de cele mai multe ori nu-l face. Astfel, faptul că unele impulsuri pot fi controlate constituie o dovadă a posibilității de control și a altor impulsuri.

-Ce ai făcut și ce ai zis? Aici ai ocazia să-ți identifici comportamentul (verbal și nonverbal) făcut sub imperiul emoțiilor.

-Cum te-au afectat mai târziu emoțiile și acțiunile proprii? Aici poți să identifici consecințele pe termen mediu sau lung ale lucrurilor pe care le-ai făcut sub influența emoțiilor.

Registrul emoțiilor, exercițiu [9].

Pentru a-ți recunoaște emoțiile, adeseori este util să exprimi cu voce tare ceea ce simți. Aceasta îți va scoate în evidență emoțiile și te va ajuta să acorzi mai multă atenție la ceea ce ți se întâmplă. De asemenea, descrierea cu voce tare a emoțiilor, în special a celor copleșitoare, poate duce la reducerea intensității trăirilor chinuitoare. Așadar, cu cât poți vorbi mai mult despre o emoție, cu atât vei simți mai puțin imboldul de a acționa sub imperiul ei. Nu este necesar să spui foarte tare cum te simți, poate fi suficient să-ți exprimi emoția încet, doar pentru tine. Descoperă ce ți se potrivește cel mai bine. Spune-ți: „În clipa de față mă simt...” Și amintește-ți să acorzi atenție și emoțiilor plăcute și fericite. Cu cât ești mai capabil să le recunoști și să le exprimi cu voce tare, cu atât mai mult vei putea să te bucuri de aceste trăiri.

Apoi, pentru a-ți consolida experiența, înregistrează-le în „Registrul emoțiilor” în fiecare zi. Înregistrarea trăirilor emoționale te va ajuta să-ți identifici /înțelegi /descrii / gestionezi /utilizezi emoțiile resimțite.

Educația ne condiționează emoțiile, exercițiu [4, p. 56].

Când suntem copii, învățăm ce trebuie să simțim pentru a le face pe plac părinților noștri. Unii copii înțeleg că în familiile lor nu folosește la nimic să plângi, deci nu mai plâng; alții descoperă că e la fel de valabil și în cazul furiei. Părinții sunt modele emoționale pentru copii, astfel că aceștia le vor imita comportamentul. Când părinții își exprimă ușor emoțiile, într-o manieră fluidă și pozitivă, copiii vor face același lucru spontan. Dacă însă copilul simte că emoțiile sunt tabu și că nu trebuie exprimate, atunci le va ascunde. Această educație emoțională va lăsa în noi urme profunde și va fi nevoie uneori de ani pentru a ne reeduca emoțional ca să ajungem să ascultăm emoțiile, să le simțim și să le lăsăm să se exprime.

Exercițiu: Amintește-ți, ***care erau emoțiile permise în copilăria ta?*** *Spre exemplu:*

Frică:..

.....

Furie:

.....

Tristețe:

.....

Cum reacționau părinții când exprimai o emoție negativă? De exemplu: „Termină cu smiorcăiala!”, „Fii puternic!”, „Du-te în camera ta!” etc.

Când exprimam frică: .....

Când exprimam furie: .....

Când exprimam tristețe:.....

Care erau reacțiile tale (fiziologice, cognitive, comportamentale) când nu-ți puteai exprima emoțiile? De exemplu: mă durea burta, plângeam în tăcere, strângeam puternic ochii sau mă gândeam:

„nu mi-e frică deloc!”.....

Pentru meditație:

Un studiu american a demonstrat ce cred părinții despre un copil care plânge. Le-au fost arătate părinților fotografii cu bebeluși care plâng. Dacă li s-a spus că era un băiat, majoritatea părinților spuneau că acel copil era furios. Dacă li se spunea că este o fată, spuneau că este tristă sau că-i e frică.

Comunicarea asertivă în gestionarea emoțiilor [7, p. 81].

Reprimarea permanentă a emoțiilor ar putea avea consecințe negative. Sigur, în cele mai multe situații este preferabil controlul emoțional. Atunci însă, când inhibarea emoțiilor este un obicei, menținerea pe termen lung a acestuia devine din ce în ce mai stresant, creând oportunități pentru apariția problemelor de sănătate. Neexprimarea îndelungată a emoțiilor poate declanșa probleme de ordin atât psihic cât și fizic, printre care anxietate, depresie, tulburări cardiovasculare, respiratorii, gastrointestinale etc. Cea mai bună cale de exprimare a emoțiilor este cea asertivă. O exprimare asertivă înseamnă să spui lucrurilor pe nume fără a te victimiza și fără a-l agresa pe celălalt. Modelul comunicării asertive este următorul:

1. *Efectul asupra mea:* eu simt/sunt...
2. *Acțiunea:* când...
3. *Cauza, motivele:* deoarece...
4. *Rezultatul dorit de mine:* aș vrea ca...

Rolul distorsiunilor cognitive în perpetuarea emoțiilor dezadaptative [2, 6].

De cele mai multe ori, emoțiile noastre negative nu au cauze obiective, fiind generate de interpretarea noastră distorsionată. Printre cele mai frecvent întâlnite distorsiuni cognitive care pot condiționa emoții disfuncționale sunt:

- ***Catastrofizarea*** - are loc în situația în care persoana prevede faptul că evenimentele vor lua o întorsătură negativă: se va produce o catastrofă, se va întâmpla o nenorocire, viitorul e sumbru etc., fapt ce duce la stări emoționale de anxietate, teamă, comportamente de izolare și de evitare.
- ***Personalizarea și blamarea.*** Personalizarea caracterizează modul de gândire al unei persoane care se blamează pe sine pentru toate lucrurile care merg prost, asumându-și responsabilitatea pentru evenimente pe care nu le poate controla pe deplin. Varianta funcțională este asumarea responsabilității doar atunci când este cazul.
- **Gândirea emoțională.** Oamenii cred că ceva trebuie să fie adevărat fiindcă „așa simt ei”, ignorând dovezile. Valoarea funcțională este evaluarea valorii de adevăr prin dovezi.
- ***Abstracțiunea selectivă***. Centrarea pe un detaliu scos din context, ignorând totodată aspectele mai relevante ale situației și conceptualizarea întregii experiențe pe baza segmentului respectiv. Spre exemplu, un autor care a primit o serie de cronici pozitive ale cărții sale și doar una negativă, va tinde să se concentreze doar asupra celei negative. Varianta funcțională aici este abstracțiunea susținută logic.
- ***Etichetarea.*** Se atașează o etichetă globală propriei persoane și/sau altora, fără a ține seama de dovezi care sunt incompatibile cu această etichetă. Varianta funcțională este evitarea etichetării și focalizarea pe concret.
- ***Vederea „în tunel”.*** Se notează doar aspectele negative sau doar cele pozitive. Varianta funcțională este înregistrarea tuturor dovezilor și elementelor existente.

- ***Inferența arbitrară.*** Acest tip de gândire se caracterizează prin aceea că subiectul trage concluzii negative, fără a avea suficiente dovezi. Poate avea două forme:

- Citirea gândurilor, când persoana crede că știe ce gândesc ceilalți, ignorând alte explicații posibile ale unor comportamente sau atitudini.

- Ghicirea viitorului: persoana prezice faptul că evenimentele viitoare vor avea un final negativ.

- ***Gândirea de tip absolutist*** (trebuie neapărat să...). Subiectul se conduce după niște imperative categorice, care îi spun cum trebuie să fie el, alte persoane sau lumea înconjurătoare. (Exemplu: *Trebuie neapărat să obțin întotdeauna și cu orice preț afecțiunea celorlalți*). Atunci când expectațiile unei astfel de persoane nu sunt îndeplinite, aceasta va deveni perturbată emoțional, simțind depresie, furie și frustrare.

Este important să cunoaștem că, odată apărute, aceste gânduri nu funcționează independent, ci influențează sau determină stările noastre afective, comportamentele și chiar reacțiile fiziologice.

Acceptându-ne emoțiile negative, înțelegându-le și dându-le sens, le putem gestiona și ne putem elibera de ele. Cu cât ne opunem mai mult sentimentelor noastre, cu atât suntem mai puțin prezenți la ceea ce trăim aici și acum.

În concluzie, menționăm faptul că standarde de comportament emoțional adaptativ au fost căutate în toate timpurile. Unul dintre cei mai mari filosofi antici, Aristotel, menționa în operele sale: „Emoțiile trebuie să fie prezente în doze potrivite, proporționale cu evenimentul declanșator; trebuie să fie exprimate la timpul cuvenit, să fie în acord cu declanșatorul emoțional și circumstanțele în care acesta a apărut; în fine, trebuie să fie exprimate într-o manieră potrivită, nedăunătoare.” De cele mai multe ori, emoțiile ne ajută, având un caracter funcțional și adaptativ. Ele însă, pot fi și disfuncționale atunci când sunt de un tip indezirabil, când apar într-un context nepotrivit, când sunt prea intense sau când durează prea mult. Managementul ineficient sau fără succes al emoțiilor dăunătoare poate conduce, pe termen mediu sau lung, la apariția unor probleme intra-personale sau interpersonale. Astfel, efectele emoțiilor depind de capacitatea noastră de a le regla eficient, de a le crește valoarea adaptativă, limitându-le consecințele negative, însă păstrându-le elementele valoroase pentru comportamentul nostru în acea situație.

BIBLIOGRAPHY

1. Brillon M. Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea. Iași: Polirom, 2010
2. David D. Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale. Iași: Polirom, 2017.
3. Ekman P. Emoții date pe față. Cum să citim sentimentele de pe chipul uman. București: Trei, 2019
4. Gallo L. Emoțiile negative. Cum să ne eliberăm de frică, anxietate, tristețe, furie, agresivitate, rușine. București: Niculescu, 2018.
5. Goldie P. The Emotions: A Philosophical Exploration. Oxford: Oxford University Press, 2000
6. Holdevici I. Tratat de psihoterapie cognitiv-comportamentală. București: Editura Trei, 2011.
7. Lazarus A., Lazarus C. Un minut la psiholog. București: Trei, 2014.
8. Learner H. Dansul relațiilor: cum să vorbim când ne simțim furioși, răniți, speriați, frustrați, jigniți, înșelați sau disperați. București: Herald, 2018.

9. McKay M. Cum să-ți gestionezi emoțiile copleșitoare și să-ți recapeți autocontrolul. București: Herald, 2018.
10. Ильин Е. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001.

WHAT TYPE OF COMMUNICATION IS MORE EFFECTIVE: EVIDENCE-BASED OR EMOTION-BASED?

Brîndușa Maria Popa
Lecturer, PhD,"Carol I" National Defence University, Bucharest

Abstract: We live in a world where the concept of truth needed a makeover, was rebranded as the "post-truth" and then given an award in 2016 for being the word of the year. Moreover, the development and availability of technology made news and information travel fast and wide hence, the conundrum we need to solve nowadays: distinguishing information from disinformation, communication from manipulation in order to take the best decisions. Under such complicate and confuse circumstances, many people are starting to doubt the efficacy of facts and are becoming sensitive to emotions. So, how can we determinate and understand what drives people's beliefs, decisions and behaviours in order to avoid manipulation and increase effective communication?

Keywords: communication, emotions, facts, norms, disinformation, behaviour, effectiveness, manipulation, decision making.

Cognition vs cultural background

In this article, we intent to make an analysis of both types of decision making, emotional and factual, trying to explain which one works best, when and why. This analysis will be based on direct observation and the research of the specialized literature. Life in the postmodern world was characterized in the beginning by the television becoming the main source of information, a decrease in the manufacturing activity of the western countries, an increase in comfort especially for the European, North American and some Asian countries, but also by many rebellious and terrorist movements. Later the digitalization and the spread of the internet increased the power of communication through different media platforms and consequently, facilitated the manipulation through the media environment. Such times required that even the concept of truth be made over and rebranded as the "post-truth" and then given an award in 2016[1] for being the word of the year. According to the Cambridge dictionary, post-truth refers to "a situation in which people are more likely to accept an argument based on their emotions and beliefs, rather than one based on facts"[2]. Moreover, the development and availability of technology made news and information travel fast and wide hence, the conundrum we have to face nowadays: distinguishing information from disinformation, communication from manipulation, truth from non-truth or post-truth. Consequently, under such complicate and confuse circumstances, many people are starting to doubt the efficacy of facts and become more sensitive to emotions when reacting or taking decisions. So, how can we understand what drives people's beliefs, decisions and behaviours?

Technology and our penchant for it has made us vulnerable to ready-to-eat information, to biases and preconceptions. It seems that among the thinking processes predominate those that are fast, automatic, and unconscious as opposed to those that are slow, deliberative, and conscious because we do not have the time and patience anymore to look for information from several sources, analyse and compare it. Technology brought us in the fast moving era where with just a click we can reach information that otherwise would have required days, weeks, months or maybe years of research. At a fist glance this is a positive consequence of the technological development, quick and easy access to

[1] https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/
[2] https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/post-truth accessed on 05 May 2022

information and communication, but such comfort has also brought reluctance to analysis and rigidity of opinions.

Decision making and reasoning depend on a set of thinking and analysing processes which should be evidence-based and built on a strong, theoretical foundation. Therefore, communicating accurate, factual information would have a positive impact upon people's opinion and decisions. Unfortunately, our inherited views, the preconceived ideas, our bubbles of comfort are stronger than facts and, especially if the new information tends to contradict what we know and the feelings we associate with the information we tend to reject it. It is very difficult to choose reason over feeling because feeling is inherent, emotions are a natural reaction to stimuli while reason and facts analysis require effort and time.

Information deficit model and cultural cognition

"Information deficit model"[3] is one theoretical approach based on the assumption that people lack information on specific domains, but they can be taught and thus, the information gaps filled. This model, as the name implies, stipulates that by filling the gaps and solving the information deficit, people will take decisions based on facts. Consequently, according to this theory, emotions play a role in decision making as long as people do not have factual information, when detailed and accurate facts are presented, decisions will be made based on logics and not on emotions. Also, the more facts and information we have, the better the decisions could be.

This is an approach that works only in theory because people's reactions and decisions are driven by more than factual and accurate information even when there is plenty of it. First of all, when analysing the concept of information deficit, we realize that it is almost impossible to be knowledgeable in all the domains therefore, covering as much as possible of this deficit would require primarily awareness of what we do not know, then extensive work for finding out and processing the missing information. Since people's reactions are triggered by a range of cues, many of them being emotions and feelings in spite of having a considerable amount of information and sometimes our actions are influenced by the mood we are in at that specific moment[4] or how we generally feel about a certain topic, this strenuous process of filling the information gaps is not very efficient.

Furthermore, our cultural framework, values and beliefs affect the way we perceive things and form opinions. The theory of "cultural cognition"[5], which refers to the "tendency of individuals to form beliefs about societal dangers that reflect and reinforce their commitments to particular visions of the ideal society"[6] tries to explain "why groups with different "cultural outlooks" tend to disagree about important societal issues"[7] despite all the factual information they have been exposed to. Based on this theory we could say that the information people collect and retain is strictly connected to their beliefs and cultural framework which is not entirely true. We hear, read, watch information from different sources so, we have a large amount of diverse, amalgamated data in our brains, but the difference is

[3] Suldovsky B., *The Information Deficit Model and Climate Change Communication*, 2017, https://oxfordre.com/climatescience/view/10.1093/acrefore/9780190228620.001.0001/acrefore-9780190228620-e-301, accessed on 01 May 2022

[4] Simon H.A., *Motivational and emotional controls of cognition*. *Psychol. Rev.* 74:29–39,1967

[5] Douglas M, Wildavsky A.B., *Risk and culture: an essay on the selection of technical and environmental dangers*, University of California Press, Berkeley, 1982.

[6] Kahan D. M., *Cultural Cognition as a Conception of the Cultural Theory of Risk*, Handbook of Risk Theory, S. Roeser, ed., Forthcoming, Harvard Law School Program on Risk Regulation Research Paper No. 08-20, Yale Law School, Public Law Working Paper No. 222, first posted in 2008, revised in 2013, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1123807, accessed on 05 May 2022

[7] van der Linden S., *A Conceptual Critique of the Cultural Cognition Thesis* https://spia.princeton.edu/system/files/research/documents/SC.pdf accessed on 05 May 2022

made by the way, purpose or if we ever use it. "Most people just let messages wash over them like a wave, making little effort to understand or analyse them. As a result, they are more likely to fall for half-truths, illogical arguments, and lies."[8] People tend to reject, contradict or ignore whatever might shake their scaffolding of beliefs and cultural norms of the community they belong to. Rational analysis is not always the basis of our reasoning process.

The categorization of rational analysis as the reliable and gut feelings as unreliable works only under calm circumstances since, as a norm, human beings prefer a safe and stable environment and when we feel safe we have the willingness and the time to ponder over different issues. Whatever threatens this state will be automatically rejected on emotional basis because whenever emotions are stirred and run high facts will not work.

Thinking versus feeling

There are two types of emotions: integral and incidental. Integral emotions are those that are directly related to the decision in question for example, the positive or the negative feeling one gets by doing or not doing something. The feeling of anxiety caused by the potential outcome of a decision will influence us into making a safer choice. Incidental emotions are unrelated to the decision, they are background emotions which somehow influence our reasoning. Whenever we feel happy or if we are relaxed because the day is sunny we shall have a more positive attitude towards what we have to decide.

We can take as an example the following situation: If a community feels aggrieved by the development of a project in their region, they may object because of the perceived environmental impact, personal safety and proximity of the project to the community. The concerns will not be dispersed no matter how much scientific evidence will be presented. Communication based on facts and figures will only agitate the members of the community and the company's claim that they are developing the project based on the authorizations received and respecting all the regulations would present a very inconsiderate attitude towards the locals thus, making them even more opposed and uncooperative. The response and generally the communication should acknowledge and appeal to people's emotions and address their concerns. A cold fact based response will not convince anyone. People already committed to a cause will not be turned by facts or myth busting, but they will be impacted by emotions. Fear or anger are always stronger than facts. Through the message we try to change.

The ultimate purpose of communication is behaviour change. As we can see in the figure below (figure 1), there are several steps that communication has to take. First of all there is the informative stage, which is the neutral one when we only want to present new information. Then, based on the new elements, we try to show that our ideas are in line with the existing values, to revive forgotten values or to introduce new ones in order to climb up to ne following stage where, trough communication (persuasion) we try to shape the audience's attitude. Reviving values touches the emotional side of the human beings, values are general and quite ambiguous concepts, but they shape attitudes, they will make us choose one side or the other and the motivate us to engage into action. Attitudes, predispositions people have, make us have neutral, positive or negative view and approach on things. Liking or disliking an idea leads to people engaging, disengaging or rejecting a proposal in spite of factual arguments. The last stage, is where behaviour changes or reinforcements take place. This is the most difficult stage of all. Changing someone's attitude towards is easier because it does not require action from the person in question, while behaviour change means that the individual has to act in accordance with the words uttered or the value claimed. Most of the times individuals have a very slow

[8] Saylor Academy, https://saylordotorg.github.io/text_stand-up-speak-out-the-practice-and-ethics-of-public-speaking/s00-license.html, 2012, accessed on 05 May 2022

transition from words to facts because of the negative consequences envisaged or simply because of the effort needed to get out of the comfort zone unless, high emotions are stirred.

Fig. 1 Change stages from information to behaviour

In her article *Emotions vs information in business decision making*[9], Shayna Marks discusses a study performed on 720 executives with a view to prove that emotions play an important role in decision making. The conclusions were that "nearly two-thirds (65%) of executives say subjective factors that can't be quantified (including company culture and corporate values) increasingly make a difference when evaluating competing proposals. Only 16% disagree."[10]

Conclusions

As a conclusion to this analysis we can say, when comparing cognition and emotion, that emotion will have the stronger impact most of the time. Researchers have estimated that "80% of decision making is emotional, and only 20% rational"[11], especially under agitated, stressful circumstances. This does not mean that decisions which are evidence-based and built on a strong, theoretical foundation are not relevant or do not have an impact, it means that we should analyze the environment carefully in order to identify the best types of arguments to use in accordance with the emotional atmosphere. Such analysis and the models presented above contribute valuable insights and can help us design better communication, tailored communication in order to reach our objectives through decision making knowing when to use plain facts as arguments and when to link them to emotions.

BIBLIOGRAPHY

1. https://languages.oup.com/word-of-the-year/2016/
2. https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/post-truth
3. Suldovsky B., *The Information Deficit Model and Climate Change Communication*, 2017, https://oxfordre.com/climatescience/view/10.1093/acrefore/9780190228620.001.0001/acrefore-9780190228620-e-301
4. Barker, L., & Hollingworth, C., *New Frontiers: Re-establishing System1/System 2 Truths. Research Live*, 2019, https://www.research-live.com/article/opinion/new-frontiers-reestablishing-system1system-2-truths/id/5057422.,
5. Cherry, K., *Is It Possible to Overcome Implicit Bias?,* Verywell Mind, 2020, https://www.verywellmind.com/implicit-bias-overview-4178401.
6. Johnson G. & Scholes K., *Exploring Corporate Strategy*, Prentice Hall, London, 1998;

[9] Marks S., *Emotions vs information in business decision making*, 2014, https://www.business.com/articles/emotions-vs-information-business-decision-making/ accessed on 05 May 2022
[10] Idem
[11] Polya A., *Become better: Applying emotional intelligence*, Xlibris, , ISBN : 9781664174429, 2021

7. Simon H. A., *Motivational and emotional controls of cognition*., Psychological Review, 74:29–39,1967;

8. Simon H. A., *Reason in Human Affairs*, Stanford, CA: Stanford Univ. Press, 1983;

9. Douglas M, Wildavsky A. B., *Risk and culture: an essay on the selection of technical and environmental dangers*, University of California Press, Berkeley, 1982;

10. Kahan D. M., Cultural Cognition as a Conception of the Cultural Theory of Risk, Handbook of Risk Theory, S. Roeser, ed., Forthcoming, Harvard Law School Program on Risk Regulation Research Paper No. 08-20, Yale Law School, Public Law Working Paper No. 222, first posted in 2008, revised in 2013, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1123807

11. van der Linden S., *A Conceptual Critique of the Cultural Cognition Thesis*, https://spia.princeton.edu/system/files/research/documents/SC.pdf

12. Saylor Academy, https://saylordotorg.github.io/text_stand-up-speak-out-the-practice-and-ethics-of-public-speaking/s00-license.html, 2012

13. Lerner J. S., Li Ye, Valdesolo P. and. Kassam K. S, *Emotion and Decision Making*, Annual Review of Psychology, Vol. 66:799-823 (Volume publication date January 2015), First published online as a Review in Advance, on September 22, 2014, https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-psych-010213-115043

14. Marks S., *Emotions vs information in business decision making*, 2014, https://www.business.com/articles/emotions-vs-information-business-decision-making/

15. Polya A., *Become better: Applying emotional intelligence*, Xlibris, ISBN : 9781664174429, 2021

PRESS RELEASE AND NEWS RELEASE - GENRES OF PUBLIC RELATIONS COMMUNICATION

Melinda Izabela Achim
Lecturer, PhD, Technical University of Cluj-Napoca, North University Centre of Baia Mare

Abstract:PR materials are the basis of the activity of PR specialists in any organization, whether public or private. Well-written materials require clarity, conciseness, credibility and accuracy so that it can be easily understood by the press and the public. In particular, the press release and the news release are two of the PR materials that require effective communication skills on the part of those who write them. The paper aims to capture some theoretical and practical aspects of writing these two indispensable sources of information in the field of public relations.

Keywords: public relations, press release, news release, communication, mass-media.

Dacă o organizație este proactivă în ceea ce privește imaginea sa, va investi în relații publice pozitive, în care un profesionist de relații publice ajută la portretizarea reputației, ideii, produsului, poziției sau realizărilor mărcii într-o lumină pozitivă. Relații publice pozitive înseamnă materiale pentru presă care conțin informații prețioase pentru public făcute într-un mod profesionist. Când vorbim de materiale ale activității de relații publice ne referim, în mod special (și în lucrarea de față), la comunicatul de presă și știrea de presă. Desigur, există și alte materiale, la fel de importante, cum ar fi articolul de presă, advertorialul, broșura, biografie etc. Toate aceste materiale reprezintă chintesența activității specialiștilor în relații publice deoarece acestea sunt adevărate cărți de vizită care creează imaginea organizațiilor lor.

Elaborarea oricărui material PR presupune multă muncă din partea specialistului PR. El trebuie să creez un concept în care va dezvolta și promova imaginea organizației sale. Apoi, va trece la elaborarea materialelor care susțin acest concept, materiale care trebuie să fie atractive, originale, interesante și unitare. Desigur, fiecare dintre aceste materiale presupune anumite condiții de redactare, prezentare și promovare, elemente care le disting una față de alta.

Un comunicat de presă este o declarație oficială (scrisă sau înregistrată) pe care o organizație o emite pentru presa de știri și nu numai. În timp ce antetul ar trebui să conțină verbe de acțiune, primul paragraf ar trebui să răspundă la „cine", „ce", „de ce" și „unde". Comunicatul de presă ar trebui să conțină, de asemenea, un limbaj ușor de înțeles și un citat. Cele mai multe comunicate de presă sunt tehnoredactate pe o singură pagină, iar dacă se întinde pe două pagini, se menționează acest lucru în partea de jos a paginii. În cele din urmă, companiile doresc să ofere suficiente informații, astfel încât instituțiile de știri să aibă material suficient pentru a-și publica propriile povești despre orice anunță compania în comunicat.

În activitatea de relații publice, comunicatele de presă sunt o modalitate eficientă de a declanșa conversația în jurul evenimentelor profesionale importante și sunt instrumente de PR utilizate în mod obișnuit pentru succesul media. Există multe motive diferite pentru care o marcă poate decide să distribuie un comunicat de presă, dar, ca și alte elemente de bază ale PR, scopul unui comunicat de presă în general rămâne destul de consistent.

Ivy Lee, cunoscut drept părintele relațiilor publice moderne, a fost primul care a făcut un comunicat de presă în octombrie 1906. Comunicatul de presă prezenta un accident de cale ferată care a

implicat Pennsylvania Railroad. Accidentul a provocat moartea a cincizeci de persoane în Atlantic City, New Jersey (cunoscută sub numele de epava de tren din Atlantic City). Lee a documentat accidentul și a dat rapoarte colegilor reporteri. Cel mai mare punct de cotitură a fost onestitatea pe care a scris-o Ivy Lee cu privire la accident și cât de adevărat a fost acesta. Cuvintele lui Lee au fost atât de importante și precise încât New York Times a distribuit declarația și observațiile sale exacte.

Un profesionist în relații publice este responsabil cu crearea și executarea unei strategii de relații publice, ajutând o afacere sau o persoană să-și cultive o reputație pozitivă prin diverse canale și formate neplătite sau câștigate, inclusiv presa, rețelele sociale și angajamentele în persoană. De asemenea, îi ajută pe clienți să-și apere reputația în timpul crizelor care le amenință credibilitatea. Profesioniștii în PR pot realiza campanii politice sau pot explica publicului noua politică a unui guvern.

Stilul comunicatului trebuie să fie expresiv, sobru, cu fraze pe cât posibil scurte, un limbaj accesibil, evitându-se terminologia specifică limbajului profesional. Textul comunicatelor este, de regulă, preluat integral doar de către agențiile de presă, deși, există printre jurnaliști tendința de a prelua comunicatul fără a-l scurta. Titlul trebuie să fie sintetic, să redea esența introducerii deoarece reprezintă un element important al comunicatului de presă din două motive: analiza lui se reduce la citirea titlului: dacă acesta ”spune,, ceva, comunicatul are șanse să treacă mai departe și să intre în „competiția” pentru publicare. În foarte multe cazuri, comunicatele de presă sunt preluate de mass-media cu puține modificări, iar titlul ales pentru comunicat va trebui să-l atragă și pe cititor - dacă titlul este convingător, consumatorul de presă parcurge și restul știrii. (Aronson, Merry, Don Spetner, Carol Ames, 2008)

Deși nu există o formulă simplă pentru ceea ce ar trebui să includă un comunicat de presă, există câteva ocazii care au nevoie de apariții în presă:

- Lansări de produse noi este valoros pentru a face cunoscut noile soluții pe care organizația le oferă consumatorilor săi. Ar trebui să sublinieze specificațiile produsului, prețul, disponibilitatea și orice alte detalii care pot fi valoroase pentru consumatori.
- Fuziuni si achiziții. Schimbarea organizațională este suficient de remarcabilă pentru a justifica un comunicat de presă, în special pentru informarea părților interesate actuale și viitoare despre creșterea și traiectoria unei companii.
- Actualizări de produse. Similar cu lansarea unui nou produs, actualizările și extinderile de produse sunt, de asemenea, pregătite pentru promovare.
- Evenimentele. Comunicatele de presă sunt o componentă importantă a marketingului pentru evenimente pentru a atrage promovarea din partea instituțiilor de știri și a altor surse media.
- Marile Deschideri. Indiferent dacă este vorba despre un nou birou, mutare sau o lansare pentru prima dată, se anunță detaliile printr-un comunicat de presă de mare deschidere.
- Noi parteneriate. Similar fuziunilor și achizițiilor, un comunicat de presă care anunță noi parteneriate este o tactică de marketing reciproc avantajoasă.
- Rebranding-ul este un lucru dificil de făcut pentru orice afacere și poate duce ocazional la confuzie și stânjenire. O modalitate de a face tranziția mai ușoară este anunțarea rebrand-ului printr-un comunicat de presă, inclusiv detalii despre ceea ce se schimbă, motivul pentru care a făcut schimbarea, data la care modificările intră în vigoare și citate din partea echipei de conducere.
- Promovarea Executivului. Directorii servesc adesea ca fețe ale companiei, iar un comunicat de presă funcționează pentru a începe cu acest rol.
- Premii. Comunicatele de presă despre premii și realizări servesc la consolidarea organizației dvs. ca o autoritate în spațiul dvs. Un astfel de comunicat de presă include

informații despre companie și de ce li s-a acordat premiul, informații despre premiul în sine și detalii despre ceremonie (dacă este cazul).

Specialiștii în relații publice, Ralf Leinemann și Elena Baikalțeva, sunt de părere că orice articol trimis către presă pentru a fi publicat trebuie să atragă, în primul rând atenția jurnalistului pentru ca acesta să îl publice/transmită mai departe către public. „Trebuie înțele faptul că un comunicat de presă distribuit prin intermediul unei agenții de știri va reține atenția unui jurnalist tot atât cât îi i-ar lua să alunge o muscă de pe birou. (…) Datoria profesioniștilor în relații publice este să se asigure că mesajul lor se deosebește de celelalte. Datoria profesioniștilor în relații publice este să garanteze că mesajul companiei dumneavoastră nu se va pierde în zgomotul de fundal…." (Ralf Leinemann, Elena Baikalțeva, 2004, p.25)

Scopul unei știri de presă este de a atrage atenția, de a face cunoscută o situație, un eveniment și de a genera publicitate. Cel mai important, știrile de presă sunt o modalitate eficientă de a crea interes în jurul oricărei organizații într-un mod concret și eficient. Cu o strategie de social media, comunicatele de presă fac, de asemenea, conținut ușor și interesant de partajat pe pagina unui client. Un comunicat de presă bine scris poate fi considerat un instrument de marketing rentabil pentru a atrage atenția presei pentru o potențială știre de presă și o modalitate excelentă de a face un anunț oficial.

Ştirea de presă reprezintă modalitatea cea mai la îndemână pentru difuzarea informaţiilor de actualitate (evenimente care tocmai s-au petrecut, care sunt în desfăşurare sau care urmează să aibă loc în viitorul apropiat). Ea este destinată exclusiv publicării şi, de obicei, este preluată şi difuzată ca atare de mass-media interesate.

În ceea ce priveşte durabilitatea lor în timp, specialiştii deosebesc două tipuri de ştiri:

1. ştiri perisabile din punct de vedere temporal (*hard news*), care, prin urmare, trebuie publicate cu prioritate: ştiri despre accidente, întâlniri politice sau de afaceri la nivel înalt, urmări ale unor fenomene naturale etc.;

2. ştiri ceva mai durabile (*soft news*), care pot fi relatate şi după trecerea unei anumite perioade de timp fără a-şi fi pierdut atractivitatea şi care, de regulă, sunt incluse în reportaje, relatări, foiletoane şi alte asemenea genuri publicistice neîncorsetate de factorul timp: ştiri despre hobby-uri ale unor persoane, creaţii artistice sau ştiinţifice etc.

Structura unei ştiri de presă urmează modelul „piramidei răsturnate". Aceasta presupune că informaţiile care compun ştirea sunt ordonate în ordinea descrescătoare a importanţei lor, cele mai însemnate informaţii aflându-se în primul paragraf. Adoptarea acestei structuri este necesară deoarece editorii şi cititorii parcurg, de obicei, primele paragrafe ale unei ştiri pentru a decide dacă îi interesează sau nu. De asemenea, se poate întâmpla ca editorii să nu dispună de suficient spaţiu în publicaţia/emisiunea lor, fiind nevoiţi să reducă materialul.

Introducerea este partea cea mai importanta a știrii, deoarece ea trebuie să răspundă, în cât mai puține cuvinte (aproximativ 30), la cât mai multe dintre cele șase întrebări. Ea constituie un rezumat al știrii, dând cele mai importante informații ale acesteia. În plus, rolul ei este de a-l atrage pe cititor să parcurgă acea știre în totalitate. (Wilcox, Dennis L, Glen T. Cameron, Phillip H. Ault, Warren K. Agee, 2009) Cuprinsul detaliază informațiile despre subiectul, acțiunea, cauzele și împrejurările evenimentului. Astfel, în cuprins se găsesc informații privind: numele și prenumele persoanei (persoanelor) implicate, organizația căreia aparțin aceste persoane și funcțiile îndeplinite de ele; denumirea organizației care constituie subiectul știrii;fapte secundare legate de evenimentul relatat pe scurt în introducere;afirmații ale diferitelor surse (cu citarea acestora) referitoare la subiect, acțiune, cauze, împrejurări, posibile evoluții etc.;explicații detaliate ale unor afirmații (date) din introducere;corelări ale evenimentului relatat cu evenimente anterioare sau ulterioare.(Cutlip,Scott M., Allen H. Center, Glen M. Broom, 2010)

Trebuie menționat că în practica zilnică a relațiilor publice, specialiștii folosesc termenul „comunicat de presă” atât pentru textul pregătit sub formă de comunicat de presă, cât și textul folosit pentru știrea de presă. Cele două tipuri de materiale sunt într-o mică măsură asemănătoare. Totuși, subliniem faptul că cele două materiale se disting din punct de vedere teoretic, al conținutului, al redactării ideilor și al subiectului conținut. Astfel, comunicatul de presă este mai scurt, anunță un eveniment, în timp de știrea de presă redă, în detalii, evenimentul.

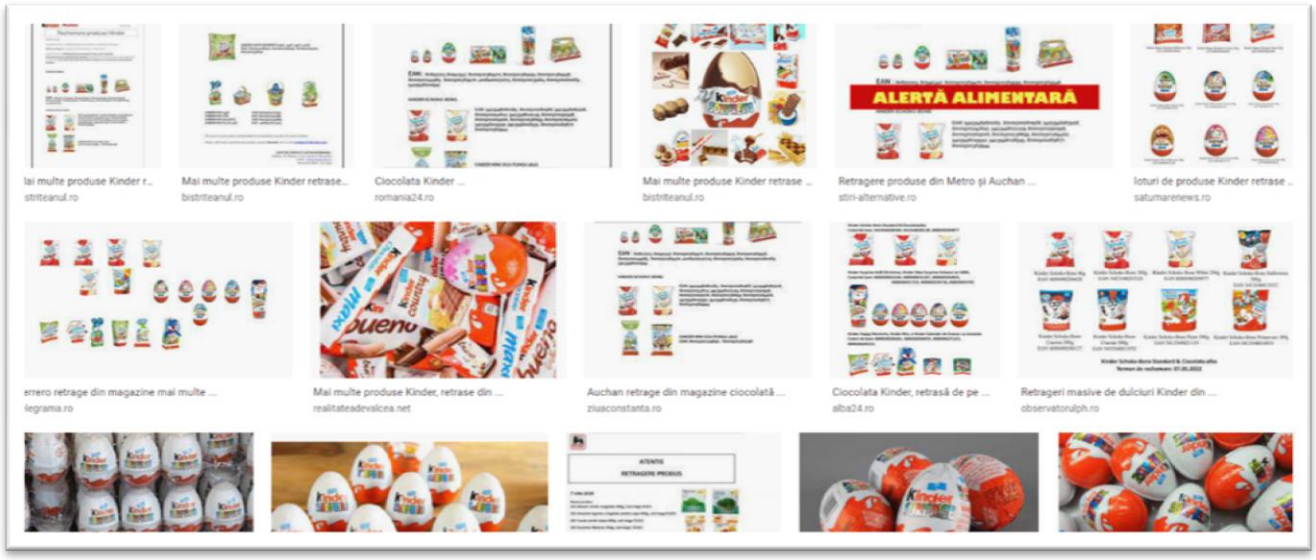
Comunicarea etică se referă la comunicarea într-o manieră care este clară, concisă, veridică și responsabilă. Dar într-o profesie care nu are un set explicit de linii directoare, poate fi o provocare să deosebești binele de rău. Oricum ar fi, așa cum industria medicală are de respectat reglementările și standardele sale etice, profesioniștii în comunicare ar trebui să respecte un cod de conduită etică nescris care acționează ca o coloană vertebrală a strategiei de comunicare și o virtute cheie a profesionalismului.

De exemplu, situația de criză cu care s-a confruntat compania Ferrero când o parte din produsele Kinder au fost suspectate ca fiind infectate cu Salmonella. Anunțul a fost făcut de către companie printr-un comunicat de presă transmis atât către ANSVSA (care a transmis mai departe presei), cât și lanțurilor de supermarket și hypermarket din România. În comunicat erau stipulat mai multe loturi ale mărcilor de ciocolată Kinder Surprise, Kinder Schoko Bons, Kinder Mini Ouă Pungă, Kinder Happy Moments și Kinder Mix care fuseseră infectate în Franța și Marea Britanie.

DEOARECE SIGURANTA CONSUMATORILOR ESTE PRIORITATEA NOASTRA, FERRERO ROMANIA RECHEAMA VOLUNTAR PRODUSELE ENUMERATE MAI JOS:
Kinder Happy Moments Advent 133g EAN 8000500293461
Kinder Happy Moments 162g EAN 8000500284391
Kinder Happy Moments Halloween 242g EAN 8000500286401
Kinder Happy Moments Craciun 242g EAN 8000500286401
Kinder Happy Moments Paste 242g EAN 8000500286401
Kinder Mini Eggs 250g EAN 8000500295168
Kinder Mini Eggs Hazelnut 100g EAN 4008400282121
Kinder Mix 193g EAN 8000500370551
Kinder Mix Plush Craciun 133g EAN 4008400270326
Kinder Mix Plush Paste 133g EAN 4008400271323
Kinder Happy Moments si Kinder Mix
Termen de rechemare 07.05.2022
'errero România recheamă voluntar în România loturile de produse de mai sus.
'errero cooperează cu autoritățile europene pentru siguranța alimentară în investigarea une
)osibile legături cu un număr de cazuri de salmonella raportate în alte țări. Deși niciunul dintre
)rodusele noastre Kinder puse pe piață nu a fost depistat pozitiv pentru salmonella în România,
a o măsură de precauție Ferrero România a decis să recheme voluntar și în România loturile
le produse de mai sus.
Deoarece tratăm siguranța consumatorilor extrem de serios, cei care au achiziționat aceste
)roduse sunt rugați să nu le consume, ci să le returneze magazinului de unde le-au cumpărat
si să solicite contravaloarea acestora, până la data de 07.05.2022 cel târziu.

Figură 1. Comunicatul de presă al Companiei Ferrero

Compania a acționat cât se poate de transparent și direct asumându-și întreaga situație. Produsele din România nu au fost depistate cu această bacterie. Cu toate acestea, inițiativa de a retrage produsele suspecte de la rafturi și de a anunța consumatorii să le readucă în magazine dacă le-au achiziționat, a constituit o strategie de comunicare eficientă pentru imaginea companiei. Retragerea voluntară de pe piața și rechemarea de la consumatori a mai multor loturi de produse Kinder, s-a făcut pe baza principiului precauției, produsele fiind suspicionate că ar putea avea legătură cu îmbolnăvirea mai multor persoane din statele membre UE.



Figură 2. Apariții ale comunicatului în presa online

Anticiparea apariției unor probleme și a situațiilor de criză se face de către un bun specialist în relații publice care trebuie să fie la curent cu tot ceea ce se întâmplă în interiorul și exteriorul organizației pe care o reprezintă. El trebuie să acționeze cu obiectivitate, claritate și rapiditate în rezolvarea problemelor astfel încât acestea să nu degenereze în situații de criză majoră. ”Specialistul de relații publice are obligația de a ajuta angajații sau clienții să-și conducă afacerile într-un mod care să răspundă noilor cerințe ridicate de preocupările oamenilor de știință, ecologiștilor, organizațiilor de apărare a consumatorilor, liderilor minorităților, segmentelor mai puțin privilegiate ale comunității și angajaților,” (Doug Newsom, 2010, p.151)

A fi complet transparent înseamnă și stabilirea unei reprezentări veridice și pertinente. În ciuda faptului că mulți oameni cred că relațiile publice sunt sinonime cu „învârtirea”, nu ar trebui să schimbăm niciodată narațiunea pe baza a ceea ce vrem să creadă publicul nostru. Urmărirea practicilor de comunicare etică depășește ceea ce se spune, dar și când și unde se comunică.

BIBLIOGRAPHY

1. Anderson, Forrest W., Linda Hadley, David Rockland, Mark Weiner, *Guidelines for Setting Measurable Public Relations Objectives:An Update,* https://www.instituteforpr.org/wp-content/uploads/Setting_PR_Objectives.pdf

2. Aronson, Merry, Don Spetner, Carol Ames, *Ghidul redactării în relații publice*, Editura Amsta Publishing, București, 2008;

3. Leinemann, Ralf, Elena Baikalțeva, *Eficiența în relații publice*, Editura Comunicare.ro, București, 2004;

4. Cutlip,Scott M., Allen H. Center, Glen M. Broom,*Relațiile publice eficiente*, Editura Comunicare.ro, București, 2010;

5. Dagenais, Bernard, *Campania de relații publice*, Polirom, Iași, 2003;

6. Falk, Adrian, pe https://www.forbes.com/sites/forbesagencycouncil/2021/08/03/5-tips-for-a-successful-pr-campaign/?sh=544438451962

7. Foster, John: *Writing Skills for Public Relations. Style and Technique for Mainstream and Social Media*. Kogan Page, 2012;

8 Forbes. Paul S.,*Applying Strategic Management to Public Relations*, în"Public Relations Journal"

9. Newsom, Doug, Judy VanSlyke Turk, Dean Kruckeberg,*Totul despre relații publice*, Editura Polirom, Iași, 2010;

10. Wilcox, Dennis L, Glen T. Cameron, Phillip H. Ault, Warren K. Agee, *Relatii publice. Strategii si tactici*, Editura Curtea Veche, București, 2009.

TRUTH AND LOVE IN THE FIRST TWO JOHANNINE EPISTLES

Costel Ciulinaru
Lecturer, PhD, „Hyperion" University of Bucharest

Abstract: In this study, the whole research is focused on the discovery of meanings and spiritual values of truth and love in the first two universal epistles of Saint John the Apostle and Evangelist. Thus, the true love of your brother of which Saint John the Apostle speaks to us should not be restricted merely to verbal statements or some simple sentimental vibrations, but it must be active, always translated into concrete deeds: „My sons, let us not love in word or in tongue, but in deed and in truth" (1 John 3: 18). To speak and promise is easy to everybody, is not as easy to put into practice in daily life; there are many those who say they love and fear God, but their deeds prove otherwise.

Keywords: Bible, faith, love, religion, theology, truth

1. Truth and Love in the First Catholic Johannine Epistle

1 John 3:18-19: „My sons, let us not *love* in word, neither in tongue; but in deed and in *truth*. In this we will know that we are of the *truth*, and in the sight of God we will find rest in our hearts[1]".

Only by living in truth does man acquire the ability to guard himself and always defend himself from all the delusions that are thrown upon him. The truth defends itself – man only needs to change it into his own nature[2], living through it and for himself. Christ-Truth Himself will always guard and protect him from all untruth and all lies, always. True is the word of the Truth itself: „The truth will set you free" (John 8:32) – it will free us from all sin, all evil, and the devil. Thus, the Truth itself will teach us "the whole truth, by virtue (love, almsgiving, justice, etc.) and remain in us with the help of these virtues and the Holy Sacraments"[3]. There is no doubt: The Holy One is the One who lives in us, through the Holy Sacraments and virtues. And the love of God lives in man and works within him and around him, through almsgiving and other virtues. Through them, love is shown, realized and materialized. For these are the works, the testimony, and the truth. This work and this divine-human authenticity are what distinguish it from other so-called loves, pseudo-loves, abstract, transient, vain or humanistic[4]. Love is authentic only when it fulfills for the brethren all the evangelical deeds: justice, almsgiving, prayer ... – these are its signs, its seals of recognition, its life. Through them, with their help, love lives and exists[5].

The truth of God is the soul of divine love. In him are found all the divine perfections, for in him are found divine justice, divine mercy, and all other perfections. And truly, truth and love reconcile the heart of man, the heart that loves and sacrifices for the brethren; for all the divine perfections, by their

[1] We will calm our conscience (if it judges us according to stricter criteria than God's).
[2] To appropriate the truth, to make it natural.
[3] Deacon Dr. Nicolae Tanislav, *Actualitatea Epistolei I a Sfântului Ioan [The timeliness of the First Epistle of Saint John]*, in „Studii Teologice" [„Theological Studies"], year V (1953), no. 3-4, pp. 245.
[4] Hieromonk Procopie Mureşan, *Antirăstignirile umanismului european [The Anti-Crucifixion of European Humanism]*, in the volume „Ortodoxia şi umanismul religios" ["Orthodoxy and Religious Humanism"], edited by the Monk Conon, Iaşi, 2004, p. 13.
[5] Priest Professor Dr. Petre Semen, *Iubirea aproapelui după Epistola I sobornicească a Sfântului Apostol Ioan [The Love of the Neighbor after the First Catholic Epistle of the Holy Apostle John]*, in "Mitropolia Olteniei" [‚Metropolitan Church of Oltenia"], year XXXIV (1982), no. 1-3, p. 9.

divine powers, develop, enrich, and endlessly extend the consciousness of every man to his own immortality, to eternal life, and therefore to the immortality and eternal life of his brethren[6]: "Do not be surprised that man can be a follower of God. If he wants, the man can (do this). Happiness does not consist in ruling over one's neighbor, it does not consist in having more goods than those lacking, nor in oppressing those led by another. It does not show that one is a follower of God…, but taking on the burden of one's neighbor, helping the weak, sharing the goods of the needy"[7].

Thus, the true love of neighbor that Saint John the Evangelist speaks of must not be limited to verbal statements or mere sentimental vibrations, but must be active, always translating into concrete facts: „My sons, let us not love in word, neither in tongue; but in deed and in truth" (1 John 3:18). Speaking and promising is easy for everyone, it is not as easy to put it into practice in everyday life; there are many who say they love and fear God, but their deeds prove otherwise. The Holy Apostle John says to love „by deed" in opposition to word and to love „by truth" in opposition to false confessions of love. At the same time, God wants love to be manifested through acts of almsgiving: „And whoever has the goods of this world, and sees his brother in need, and closes his heart to him, how is the love of God in him?" (1 John 3:17).

2. Truth and Love in the Second Catholic Johannine Epistle

2 John 1-5: "The old man[8], to the *beloved* Lady[9] and to her sons, whom I *love* in *truth* and not only myself, but also all who have known the *truth*, for the *truth* that remains in us and will be with us forever: May grace and mercy be with you, from God the Father, and from Jesus Christ, the Son of the Father, in *truth* and in *love*. I rejoiced greatly that I found some of your sons living[10] in *truth*, just as I received a command from the Father. And now I beg you, Lord, not as if I were to write you a new commandment, but the one we have from the beginning, that we may *love* one another".

There is no doubt: no one has known so perfectly, nor has he had more full love of Christ, than the Apostle of Love, the Holy Word of God. Love shone in him as dazzlingly as the light of the sun: the disciple whom Jesus loved knew the mysteries of divine love more fully than any other man. His love is the most perfect love after God. That is why his gospel is the gospel of love, but at the same time it is the gospel of truth, of eternal and divine truth, embodied in the most sweet and wonderful Christ. Love and truth are "of one being"; they grow through each other, they intertwine in the infinite infinities[11]. We can say that love lives by truth, and truth lives by love. If love has a "language", that is the truth; and again, if the truth has a "tongue", it is love. He who has the truth has love. Truth cannot live in a soul in which love is not inhabited, for love is the life of truth, the breath, and the heart of truth. It is love that shows what is true in man: where there is no truth, there is no love[12]. The devil gives an example of this: the devil is out of the truth, because he is out of love. The devil "did not stand in the truth" (John 8:44), but fell from the truth, fell out of the truth; that is why he is "a liar and the father of

[6] Blessed Augustine, *Despre iubirea absolută. Comentariu la Prima Epistolă a lui Ioan [On Absolute Love. Commentary on the First Epistle of John]*, translated by Roxana Matei, introduction by Marie-Anne Vannier, Polirom Publishing House, Iași, 2003, p. 50.

[7] Saint Basil the Great, *Omilii [Homilies]*, in „Părinţi şi Scriitori Bisericeşti" ["Church Fathers and Writers" collection], vol. 17, translation, introduction and notes by Priest Professor Dr. Dumitru Fecioru, Publishing House of the Biblical and Mission Institute of the Romanian Orthodox Church, Bucharest, 1986, p. 125.

[8] The author of the letter. The name indicates not only an advanced age, but also moral authority.

[9] One of the Christian Churches (of Asia Minor), called "Lady" because she is the bride of Christ and the mother of the elect.

[10] Literally: walking; behaving; following closely.

[11] Priest Professor Dr. Dumitru Stăniloae, *Iubire şi adevăr; pentru o depăşire a ecumenismului actual [Love and Truth; for an overcoming of the current ecumenism]*, in „Ortodoxia" ["Orthodoxy"], year XIX (1967), no. 2, p. 284.

[12] *Ibidem*.

lies", and "when he speaketh a lie, he speaketh of his own" (John 8:44). Likewise, the devil is the personification of hatred against truth: lies and hatred are also one-sided, as is truth and love. An example for the former – the devil and his disciples; example for the latter – Christ and His disciples. Christ is both Perfect Truth and Perfect Love: these are inseparable in Him, like the pupil of the eye[13]. Without truth, love would "lose sight of itself, sink into darkness, and become blind; without love, the truth would wither and die forever"[14]. Truth and love are the unshakable holy vessels of God's grace, mercy, and peace. The soul, which has truth and love, is immediately filled with grace, mercy, and divine peace (according to 2 John 3). Because it is only through love and truth that are within man that grace, mercy, and peace are harmoniously united[15]. And this gift comes from the Most Holy Trinity.

So what does it mean to be a true Christian? To walk in the faith of the orthodox faith, to be fully in the truth and from the truth: "And we will be saved only if we remain to the end and without hesitation in the Truth of Christ, which is called Orthodoxy"[16]. These are the gifts which immortality and eternal life have given to man when they have delivered him from sin, from this falsehood, and from the beginning, from this omnipotence. In all its innumerable appearances, sin always does the same thing: it lies to man by telling him that it can give him life, but it sinks him to death; that he can give him heaven, but leads him to hell; that God can make him, but he turns him into a devil. What sin is it not a complete lie? And by what sin does man not lie entirely to himself? Here is pride: by pride, does not man lie to himself, believing himself to be someone of note? – and, in fact, it's just powder and ash. Look at the vain glory: by the vain glory, does not man lie to himself, believing himself famous? – when, in fact, it's just a bad-smelling, worm-eaten thief. Look at the love of mastery: by the love of mastery, does not man lie entirely, believing himself strong and strong? – and, in fact, he is only a miserable slave of death and the grave. Look at the love of pleasure: by the love of pleasure, does not man completely lie to himself, expecting a paradisiacal joy? – when, in fact, all joy ends in bitterness. Thus sin thrusts into sin, lie into lie; thus, everything becomes an endless lie that leads man to the "father of lies", to the one who "was a murderer from the beginning" (John 8:44). On the contrary, the chief commandment of the Holy Trinity is "to walk in truth". For only those who "walk in the truth of the faith are of Christ, and the lie of heresy has no power over them". Those who "walk in the truth" of the Christian-Orthodox teaching thus show their love for the Orthodox, but also for the heterodox: thus, "the truth within an Orthodox draws him to the love for the truth within the other Orthodox, but also to show the heterodox the only truth which is the Orthodoxy"[17]. This is the one and only divine Truth, by which "those who walk in truth" unite in one whole, in one body, the Orthodox Church; therefore, the Church is "the pillar and ground of the truth" (1 Timothy 3:15). So the commandment to walk in truth and the commandment of love are but one commandment, always valid – both old and new[18].

---

[13] Hieromonk Seraphim Rose apud Hieromonk Damaschin, *Viaţa şi lucrările Părintelui Serafim Rose [The life and works of Father Seraphim Rose]*, translated by Constantin Făgeţan and Priest Constantin Jinga, Sophia Publishing House, Bucharest, 2005, p. 90.

[14] *Ibidem*, p. 91.

[15] Doctoral student Gheorghe Pufu, *Iubirea aproapelui după epistolele Sfântului Ioan [The love of the neighbor according to the epistles of Saint John]*, in "Mitropolia Olteniei" [„Metropolitan Church of Oltenia"], year XXXIX (1987), No. 4, p. 39.

[16] Metropolitan Bartolomeu Anania, *Predica la Sfinţii Mărturisitori Ardeleni din 21 octombrie 2008 [Sermon on the Transylvanian Holy Confessors of October 21, 2008*], in „Gând şi slovă ortodoxe" ["Orthodox Thought and Word"], year 2008, no. 6 (24), p. 10.

[17] Hieromonk Serafim Rose apud Hieromonk Damaschin, *cited work*, p. 92.

[18] Magistrate Gheorghe Papuc, *Virtutea dragostei în scrierile Sfântului Apostol Ioan [The Virtue of Love in the Writings of the Holy Apostle John]*, in „Studii Teologice" [„Theological Studies"], year VIII (1956), p. 315.

2.1. The Apostle of Love rebukes the lie

2 John 7-9: "For many deceivers are gone out into the world[19], who confess not that Jesus Christ is come in the flesh; this is the deceiver and the antichrist[20]. Take heed to thyself, lest thou lose what thou hast labored for, and receive full payment. Everyone who deviates[21] and does not remain in the teaching of Christ does not have God; he that abideth in his doctrine, he hath both the Father and the Son".

1 John 2: 18-23: "Little children, it is the last hour, and as you have heard, the antichrist is coming, and now many antichrists have appeared; from here we know it is the last hour. They came out of us, but they were not ours, for if they had been ours, they would have remained with us; but to show that they are not all ours, that is why they came out. And you have anointing from the Holy One and you know it all. I have written unto you, not because ye know the *truth*, but because ye know it, and that no lie is of the *truth*. Who is the liar but the one who denies that Jesus is the Christ? This is the antichrist, the one who denies the Father and the Son. Whosoever denieth the Son, the same hath not the Father; he that acknowledgeth the Son hath the Father also. Whoever confesses the Son has the Father also".

1 John 4: 1-3: "Beloved, believe not every spirit, but seek the spirits whether they are of God: because many false prophets are gone out into the world. Hereby know ye the spirit of God: every spirit that confesseth that Jesus Christ is come in the flesh is of God. And every spirit that confesseth not that Jesus Christ is come in the flesh is not of God".

In these three texts, Saint John the Theologian urges us to strengthen ourselves in the orthodox truth of Christ's teaching, living according to His commandments; only in this way can we guard against the lies of heresies that devastate the world and kill the souls and consciences of men. The lie is to say that Jesus Christ is not God-Man, that He is not God-the Incarnate Word, that He is not God and Savior – in a word, to tell lies about God; the antichrist is whole in this lie – and the truth is quite the other way around: the truth is that Jesus Christ is God-the Incarnate Word, God-Man, Lord and Savior[22]. Even today, the Antichrist works in every way to deceive as many people as possible about his teaching about Christ. And against it, the Orthodox Christians defend and guard themselves by living according to the commandments of Christ, by living in His love and truth: for them, Christ is all their wealth, all their life, all their eternity, all their heaven, and they obtain it by their evangelical works; they still feel from the earth the wonderful joy, they feel that unspeakable happiness which they will fully enjoy, forever and without moving, in the other world[23]. This is also what the Holy "Son of Thunder" has in mind when he instructs Christians to beware of the deceptions of the antichrist: „For many deceivers are gone out into the world, who confess not that Jesus Christ is come in the flesh; this

[19] The Docetists. The heresy of the Docetists had appeared, according to which the body of Jesus was not real, but apparent; consequently, according to their heretical teaching, His suffering on the cross would also have been apparent.
[20] Antichrist means – literally – one who stands in (the place) of Christ, the (illegitimate, lying) substitute of Christ.
[21] He who leaves the teaching discipline of the Church and, in the name of the "zeal" to take an advance, ventures into speculations which may very easily lead to heresy.
[22] Cristian Bădiliţă, *Metamorfozele Anticristului la Părinţii Bisericii [Metamorphoses of the Antichrist to the Church Fathers]*, translated by Teodora Ioniţă, Polirom Publishing House, Iaşi, 2006, p. 50.
[23] Hieromonk Doctoral student Modest Zamfir, *Virtutea iubirii în epistolele Sfântului Ioan [The Virtue of Love in the Epistles of Saint John]*, in „Glasul Bisericii" ["The Voice of the Church"], year XXXIX (1980), no. 1-2, p. 71.

is the deceiver and the antichrist. Guard yourselves so that you do not lose what you have worked for, but receive full payment" (2 John 7-8).

"He has no God" (2 John 9) who does not live according to the orthodox teaching of Christ; "He has no God" who does not hold – with his mind and wisdom – in Christ. If it seems to someone that by not recognizing Christ as God[24], he believes in God, he has God, he is deceiving himself, because there is no false God – no non-God has been proclaimed God. Truly he is only an idolater, disregarding God; he is nothing but a man without God. He who receives the orthodox teaching of Christ and clings to it with both his heart and mind has the whole of the true God: the Father, the Son, and the Holy Spirit. That is why only the Orthodox Christian knows how to worship God, only he knows God, only he has God[25].

The Antichrist will be a kind of "incarnation" of the devil, just as Christ is God incarnate. The Antichrist will be a personification of evil, hatred and ruthlessness, pride and injustice, and Christ is the personification of good[26], love and truth, mercy and justice. Thus will be the person of the Antichrist who will appear before the second coming of Christ to substitute himself for God, to proclaim himself a god (according to 2 Thessalonians 2:4); but before he appears, he will have innumerable predecessors, innumerable antichrists: antichrist is all who wants to take the place of Christ; the antichrist is all who wants to replace with his own truth the truth of Christ, with his own righteousness the righteousness of Christ, with his own love the love of Christ, with his own gospel the gospel of Christ. Moreover, the antichrist is all the enemy of Christ, all who fight against the Person of Christ, against His Truth, against His Love, against His Mercy; in short, anyone who fights against the gospel of Christ fights against the Church of Christ, for the Church is the gospel incarnate, the Body of Christ[27]. That is why Saint John, the seer of the Mysteries, also announces to us: "Children, it is the last hour, and as you have heard that the antichrist is coming, and now many antichrists have appeared; from here we know that it is the last hour" (1 John 2:18).

From this attitude of rebuke heresies, Saint John the Apostle does not urge us to react very harshly against heretics, to the detriment of the love we owe to all without distinction. In this case, of course, it would be a very great mistake, a fact that the Lord often refers to in the Holy Gospel. Christ excludes any fanaticism or hatred of those who hold a different view, as well as the use of force in those who oppose the Christian Orthodox truth, whether they are heretics, unbelievers, or outright enemies of the Church. A situation in which the teachings of the faith are mixed, good and bad, through syncretism and globalization – common nowadays – calls us to asceticism and unceasing vigilance, a work that must be intertwined with love, mercy, and prayer for our neighbor. In no case can it be a hatred for those with different opinions or violent or other acts[28].

The Savior explicitly condemns all fanaticism or vengeance, all that means deviation from the norm of love. But the opposition in these texts of the Holy Apostle John to heretics is a reaction of justice and love of truth; but it must take place without ferocity and enmity[29]. So does the ardent Apostle Paul, who counsels his disciple Timothy (in an epistle in which we find a correct reporting of heretics): „And it is not for the servant of the Lord to fall, but to be gentle toward all, a teacher and a

[24] Archimandrite Justin Popovici, *Epistolele Sfântului Ioan Teologul. Comentariu [Epistles of Saint John the Theologian. Commentary]*, translated by Sabin Preda and Cornel Coman, Byzantine Publishing House, Bucharest, 1998, p. 117. "Heretics do not recognize the Orthodox Christ as God"; Archimandrite Justin Popovici calls them "atheists, without God."
[25] *Ibidem*, p. 118.
[26] Good as a Person, not an impersonal good.
[27] Cristian Bădiliță, *cited work*, p. 55.
[28] Professor Constantin C. Pavel, *Aspectul teologic al solidarității umane [The Theological Aspect of Human Solidarity]*, in "Ortodoxia" [Orthodoxy"], year XIX (1967), no. 2, p. 183.
[29] Archimandrite Justin Popovici, *cited work*, p. 119.

sufferer. Gently rebuking those who oppose him, God may at some time repent of them knowing the truth "(2 Timothy 2: 24-25).

2.2. The Apostle of Love is also the Apostle of Truth

2 John 10-11: "If any man come to you, and bring not this doctrine, receive him not into your house, neither bid him Welcome! For he that biddeth him Welcome! he takes part in his evil deeds".

These words must be remembered, for it is the Apostle of Love himself who utters them – but rightly speaks them. Therefore, he is also the Apostle of the Truth. And love does not exist, nor does it exist except through truth. Without the truth of the teachings of the true faith, love would fall away and cease to exist.

The truth is the Son of God incarnate. He who does not know the Son of God does not know God as Truth, God as lover, and therefore as the meaning of existence. And we know God as the God of love, in Christ.

Love is the supporter and supporter of the truth in Christ, for love in Christ is inextricably linked to His truth, so much so that falling from one means falling from the other. It can be said that "the truth and the love of God in Christ are the only and true currency of God. However, no coin can be authentic and has no value if it is not marked on both sides of it. Any part of it is missing, it makes the coin worthless and good to throw away"[30]. This is why the truth of Christ cannot stand without love, and love without truth.

In the love of truth is also all the zeal for truth[31]. And the love of the truth of the faith and the zeal for the truth of the faith are perfectly embodied by the Holy Son of Thunder; he is the one who made the truth of the New Testament, like the love of the New Testament, resound like thunder. In his love for Christ he united all the perfect Divine Love and the perfect Divine Truth – that is why the Almighty Lord called him from the beginning the Son of Thunder (Boanerges). And the Holy Son of Thunder perfectly justified this new name – whose "godfather" was God Himself[32]. The encounter with this wonderful Apostle gives birth to and grows unceasingly in the souls of the members of the Church, an unspeakable joy and a wonderful enthusiasm to preach the love and truth of the true faith.

BIBLIOGRAPHY

ANANIA, Metropolitan Bartolomeu, *Predica la Sfinţii Mărturisitori Ardeleni din 21 octombrie 2008 [Sermon on the Transylvanian Holy Confessors of October 21, 2008*], in „Gând şi slovă ortodoxe" ["Orthodox Thought and Word"], year 2008, no. 6 (24), p. 10 (in Romanian).

AUGUSTINE, Blessed, *Despre iubirea absolută. Comentariu la Prima Epistolă a lui Ioan [On Absolute Love. Commentary on the First Epistle of John]*, translated by Roxana Matei, introduction by Marie-Anne Vannier, Polirom Publishing House, Iaşi, 2003 (in Romanian).

BASIL THE GREAT, Saint, *Omilii [Homilies]*, in „Părinţi şi Scriitori Bisericeşti" ["Church Fathers and Writers" collection], vol. 17, translation, introduction and notes by Priest Professor Dr.

[30] Saint John Chrysostom apud Priest Dr. Victor Vlăduceanu, *Culegere de texte biblice pentru fundamentarea doctrinei creştine ortodoxe [Collection of biblical texts for the foundation of Orthodox Christian doctrine]*, in „Mitropolia Banatului" [„Metropolitan Church of Banat"], year X (1960), no. 7-12, p. 44.

[31] *Ibidem*, p. 45.

[32] Saint Theophanes the Recluse, *Răspunsuri la întrebări ale intelectualilor [Answers to Intellectual Questions]*, vol. 1-2, translated by Adrian and Xenia Tănăsescu-Vlas, Sophia Publishing House, Bucharest, 2007, p. 143.

Dumitru Fecioru, Publishing House of the Biblical and Mission Institute of the Romanian Orthodox Church, Bucharest, 1986 (in Romanian).

BĂDILIȚĂ, Cristian, *Metamorfozele Anticristului la Părinţii Bisericii [Metamorphoses of the Antichrist to the Church Fathers]*, translated by Teodora Ioniţă, Polirom Publishing House, Iaşi, 2006 (in Romanian).

DAMASCHIN, Hieromonk, *Viaţa şi lucrările Părintelui Serafîm Rose [The life and works of Father Seraphim Rose]*, translated by Constantin Făgeţan and Priest Constantin Jinga, Sophia Publishing House, Bucharest, 2005 (in Romanian).

MUREȘAN, Hieromonk Procopie, *Antirăstignirile umanismului european [The Anti-Crucifixion of European Humanism]*, in the volume „Ortodoxia şi umanismul religios" ["Orthodoxy and Religious Humanism"], edited by the Monk Conon, Iaşi, 2004 (in Romanian).

PAPUC, Magistrate Gheorghe, *Virtutea dragostei în scrierile Sfântului Apostol Ioan [The Virtue of Love in the Writings of the Holy Apostle John]*, in „Studii Teologice" [„Theological Studies"], year VIII (1956), pp. 303-317 (in Romanian).

PAVEL, Professor Constantin C., *Aspectul teologic al solidarităţii umane [The Theological Aspect of Human Solidarity]*, in "Ortodoxia" [Orthodoxy"], year XIX (1967), no. 2, pp. 182-191 (in Romanian).

POPOVICI, Archimandrite Justin, *Epistolele Sfântului Ioan Teologul. Comentariu [Epistles of Saint John the Theologian. Commentary]*, translated by Sabin Preda and Cornel Coman, Byzantine Publishing House, Bucharest, 1998 (in Romanian).

PUFU, Doctoral student Gheorghe, *Iubirea aproapelui după epistolele Sfântului Ioan [The love of the neighbor according to the epistles of Saint John]*, in "Mitropolia Olteniei" [„Metropolitan Church of Oltenia"], year XXXIX (1987), No. 4, pp. 38-44 (in Romanian).

SEMEN, Priest Professor Dr. Petre, *Iubirea aproapelui după Epistola I soborniceasc*ă *a Sfântului Apostol Ioan [The Love of the Neighbor after the First Catholic Epistle of the Holy Apostle John]*, in "Mitropolia Olteniei" [,Metropolitan Church of Oltenia"], year XXXIV (1982), no. 1-3, pp. 7-13 (in Romanian).

STĂNILOAE, Priest Professor Dr. Dumitru, *Iubire şi adevăr; pentru o depăşire a ecumenismului actual [Love and Truth; for an overcoming of the current ecumenism]*, in „Ortodoxia" ["Orthodoxy"], year XIX (1967), no. 2, pp. 283-292 (in Romanian).

TANISLAV, Deacon Dr. Nicolae, *Actualitatea Epistolei I a Sfântului Ioan [The timeliness of the First Epistle of Saint John]*, in „Studii Teologice" [„Theological Studies"], year V (1953), no. 3-4, pp. 225-246 (in Romanian).

THEOPHANES THE RECLUSE, Saint, *Răspunsuri la întrebări ale intelectualilor [Answers to Intellectual Questions]*, vol. 1-2, translated by Adrian and Xenia Tănăsescu-Vlas, Sophia Publishing House, Bucharest, 2007 (in Romanian).

VLĂDUCEANU, Priest Dr. Victor, *Culegere de texte biblice pentru fundamentarea doctrinei creştine ortodoxe [Collection of biblical texts for the foundation of Orthodox Christian doctrine]*, in „Mitropolia Banatului" [„Metropolitan Church of Banat"], year X (1960), no. 7-12, pp. 42-112 (in Romanian).

ZAMFIR, Hieromonk Doctoral student Modest, *Virtutea iubirii în epistolele Sfântului Ioan [The Virtue of Love in the Epistles of Saint John]*, in „Glasul Bisericii" ["The Voice of the Church"], year XXXIX (1980), no. 1-2, pp. 68-71 (in Romanian).

THE NATURAL TOURIST POTENTIAL OF MEHEDINȚI COUNTY. CASE STUDY: PONOARE NATURAL BRIDGE OR GOD'S BRIDGE AND ITS TOURIST PROMOTION

Lia-Maria Cioanca
Lecturer, PhD, "Babeș-Bolyai" University of Cluj-Napoca

Abstract. This study aims to highlight a particularly valuable tourist attraction and probably too little promoted and capitalized, namely the Natural Bridge from Ponoare, in Mehedinți County, generically called the Bridge of God, following stories and legends woven around to this gigantic stone archway. In writing this article I used the case study as a research method, which allowed me to collect data and information related to the formation and history of this element of the natural environment, but also the inventory of other tourist attractions with a very attractive potential. which can be visited in the studied area. Throughout the investigations and the documents studied, I found that the Ponoare Natural Bridge or God's Bridge is the largest natural bridge in Romania, the second largest on the continent and the only one in the world open to road traffic. Following the study, we found the richness of the tourist potential of this objective, but also the need to take consolidation and rehabilitation measures, because, due to the freeze-thaw phenomenon and the intense traffic of vehicles, God's Bridge risks collapsing in the near future.

Keywords: natural tourist potential, natural bridge, promotion, rehabilitation.

1. Preliminary considerations and geographical aspects

The tourist objectives that belong to the natural environment are characterized by a great genetic, dimensional and physiognomic diversity. Through them are included in the sphere of attractiveness and recreational activities both concrete, materialized elements of the geographical environment, such as relief, water, litho-logical structures, vegetation, but also its properties, such as climate, in particular.

The relief is the richest and most varied attractive resource of the globe, its component elements being involved in drawing the attractive features of some elements of the natural environment.

A natural bridge is a natural formation in the form of a stone arch, with a natural passage that pierces it. The natural bridge is considered to be a type of natural arch in which the formation of the opening (hole) had as main agent a stream of water, such as a river.

In addition to the action of water, there are other factors that lead to the formation of a natural bridge. Natural bridges can be formed in place of caves, as a result of the collapse of a pair of sinkholes, leaving an arch between them. Natural bridges can also be formed by the collapse of the ceiling of some cave sectors, as is the case of the natural bridge in Ponoarele Commune, called by the locals "God's Bridge".

Figure 1. Locating the Bridge of God on the map of Romania
(Map processed with Google Maps)

Technically speaking, the Bridge of God (the Natural Bridge from Ponoarele or the Bridge of the Giants) is the only functional natural road passage at national level, crossed by DJ 670 Baia de Aramă-Drobeta Turnu-Severin, being a vestige of the Bridge Cave that resulted from the collapse its ceiling. It is the largest natural bridge in the country and the second largest in Europe (30 m long, 13 m wide, 22 m high and 9 m thick), but the only one in the world open to road traffic (including heavy tonnage). As a petrographic composition, it has a massive structure of stratified limestone in banks of 1-2 meters, the downstream arch being in a much better state of preservation than the upstream one.

a b

Figure 2 (a, b). God's bridge, a monument of nature
(Source: https://ro.wikipedia.org - photo a) and https://turistprinromania.com - photo b))

Ponoarele village, where the Bridge of God is located, is the residence of the commune of the same name in Mehedinţi county, a commune that still has 14 villages. It is located in the northern part of Mehedinţi County, in the morphological unit "Mehedinţi Plateau", with a predominantly mountainous relief. This commune in the north of Mehedinţi County is located 5 kilometers from the national road Târgu-Jiu - Băile Herculane (DN67D), 37 kilometers from Motru and at an equal distance (65 kilometers) from Drobeta Turnu-Severin and Băile Herculane.

2. God's Bridge - Legends and Stories

The most famous legend about the Bridge of God says that the Devil lived there. People prayed to God to get rid of him. Then God slapped the ceiling of the cave where the Devil lived, which collapsed over the entrance. But the Devil escaped, coming out the other side of the cave and clinging to the top of the Cave Hill. The devil would then have climbed a rock, which bears his name: the Rock of the Devil.

Another legend says that the bridge was built by God for Saint Nicodemus to pass through Tismana after the people drove him out of the commune, putting in his bag a hen with a cut neck, a loaf of bread and a knife, accusing him of theft. Around 1370, the monk was looking for a waterfall that was shown to him in a dream and above which he had to build a monastery. From Ponoarele he went to Tismana, where he built the monastery (Tismana). Before leaving, he cursed the water at Ponoarele, to be without fish and to swallow the earth. And that's exactly what happened, because 8 mills were built along it, and no fish live in it.

It is also said that the Bridge was built by Hercules himself, or by Iovan Iorgovan, a fairytale hero, in order to capture the Hydra. The evil Hydra flees from Iovan, who tries his hand at a rock, which he collapses, thus forming the Bridge of God. Left without one of the five ends, the Hydra flees through the mountains, leaving behind the keys to the Cerna Valley, hoping to reach the hot springs that can restore its powers.

3. Tourist development of the Ponoare Natural Bridge and other existing tourist attractions in the studied area

The present study has as object of study an area with a remarkable tourist potential, which deserves to be highlighted and capitalized.

Spread over gentle hills, composed of 14 villages, Ponoarele commune, Mehedinți County, seems to have taken precedence in the eye, hand and mercy of the Creator when he decided to bless the earth with its wonders. Because here are arranged for any curious God Bridge, Wooden Church, Karst Complex, Lapiezuri Field, Lake Zaton, Ponoarele Cave, Bulba Cave, Bat Forest (the largest in the country, about 20 hectares) and Balutei Gorges. And of all the wonders here, the most accessible and inescapable is the one that bears the name of the Creator: the Bridge of God.

The bridge of God was born after the overthrow of the upper wall of a cave and, with its overwhelming dimensions, it dominates the whole landscape of the area. In front of where the ceiling of the cave collapsed, a bridge was formed, which the locals thankfully called the Bridge of God. The bridge is a unique place in the world. It ranks second in Europe in size, being the only natural bridge in the world. This is where the DJ 670 road passes, which connects Baia de Aramă with Molovăț. With a length of 30 m and a height of 22 m, it looks like a huge stone arch. To be admired in all its splendor, it is recommended to descend in front of the cave. By opening the 9 m bridge you can see the Threshold Valley, but also the limestone blocks that contribute to the formation of the bridge and have been subjected to erosion and the passage of time.

a b

Figure 3 (a, b). A two-way view of the Ponoare Bridge
(Source: https://www.europafm.ro)

The best known part of the bridge is the one seen from Crovul Peşterii, from where you can admire its multi-storey structure, formed by superimposed limestone blocks.

Viewed from the opposite side, from Valea Turcului, the bridge looks like a huge arch, under which the Cave Hill can be admired.

An interesting tourist attraction nearby is the "ghost" lake, which is actually called Zaton or Zatonul Mare. Although this two-square-kilometer lake appears on all the maps, there is a possibility that it will not be there when we want to visit it. The lake does not evaporate and does not simply disappear, the water drains into a cave where the Zatonul Mic is formed.

With a size of about 800 meters, Ponoarele Cave or Bridge Cave is located between two lakes Zatonul Mare and Zatonul Mic. The cave is 734 m long and represents the first drainage of water between Zăton and the basement sifted by galleries. The entrance has the shape of an arch that bears a resemblance to the Bridge. It is 15 m wide and over 3 m high. It is not advisable to explore it without special equipment or a guide, as it is not a landscaped cave.

Figure 4. Lake Zaton or Great Zaton
(Source: https://www.tripadvisor.com)

Figure 5. Ponoarele Cave
(Source: https://www.radioresita.ro)

Although this makes it even more mysterious, it is recommended to visit only as far as natural light penetrates. Because according to the locals there is a possibility that the cave will be flooded and the advance towards its center will be dangerous.

Another tourist attraction worth visiting is the Church under the Stei, with its official name the Church of the Holy Martyr Pantelimon and the Holy Hierarch Nicholas. After its location, it is known

as the Church under the Stei, due to the fact that it is located just below the Ponorii Steiul. The church has the appearance of a wooden house with a porch supported by four pillars that bent as if under the burden of the weather. On the pillar to the right of the entrance to the church is carved in wood a date that may be that of the erection of the church as claimed by researchers.

The Bulba Cave, also known as the Great Cave or the Baia Cave, actually stretches under the territory of Ponoarele commune, under the Brazişori and Cornet hills, over a distance of over 1.560 m in length. Summing up over 4.860 m of galleries, the cave can be visited only when the waters of the Bulb dry out and allow the entry and overcoming of the two siphons.

The Lapiezuri Fields attract attention through the special karst forms that the water has encrusted in the limestone, they have the shape of grooves being real wrinkles furrowed by time on the limestone surfaces.

The ditches sometimes exceed 4-5 meters in length and have a depth of up to 30 cm, resembling some corridors cut in the rock where the vegetation appeared: candle, thyme, nettles. Three such Lapiezuri hearths are known in the Ponoare camp. At the entrance to the commune, on the right side, there are the Lapiezuri from Brazişori, presenting massive and rounded shapes "limestone heads that look like some heads".

The lilac forest. In order to reach the forest on foot, you can leave the center of the commune, from the school, on Valea Morilor following the water line and then climbing on Dosul Mare to Valea Prislopului, on a tourist marked path. On this route you can admire the Crăcuceni mill and the small church under Stei. The trip can be done by car, also leaving the center of the commune, next to the cultural center, crossing the hamlet of Tihoi and then going in the direction of Delureni.

Băluţei Gorges are still very little known. They can be reached by deviating from the road that goes up to the Bat Forest for about 3 km and crossing the village of Băluţa.

So here are some sights that complement this fascinating natural landscape of rare beauty, worthy of being admired and promoted both nationally and internationally.

Conclusions

In order not to slander the common mortals or the angels of the high ones that the Most Holy One made a bridge over the waters, just so, for personal use, God decided that in the vicinity of the people to build a lasting settlement, the bridge, up and down, proud to be allowed to "tread on" the divine creation. Because every Oltenian thinks he is smarter than others!

Hardworking and talkative people spread their settlement at the foot of the Mehedinti Mountains, building proud houses and raising smart children, all under heavenly care. And whoever comes to Ponoarele feels that he is, somehow, close to a mouth of Heaven, although here everything comes together in a homogeneous amount of contradictions.

The silence of the deep forests contrasts with the background created by the oral verve of the Oltenians, the calm atmosphere created by the proximity of the mountains, their speed in movement, the aridity of the places, the warmth with which you are greeted, if you want to cross their threshold. And they will know how to humanize you and make you feel good through their permanent good will.

They have plum orchards from which they make brandy, which whets your appetite, and gardens planted with vines to provide you with fragrant red liqueur, which concludes, with fiddlers, a hearty meal. However, you will not escape until you go together to step on the "Bridge of God", the second largest natural bridge in Europe, and fill your arms with lilac branches collected from the largest forest of this kind in our country. Here is the perfect recipe for a few moments, hours or even days spent in this charming land.

BIBLIOGRAPHY

Bogan, E., Simon T., Cândea, M. (2021), *Patrimoniul turistic al României*, Ed. Universitară, București.

Cocean, P. (2004), *Geografia Turismului*, Ediția a II-a, Ed. Focul Viu, Cluj-Napoca.

Neacșu, N., Băltărețu, A., Neacșu, M., Drăghilă, M. (2016), *Resurse și destinații turistice în România*, Ediția a III-a, reactualizată și completată, Ed. Universitară, București.

https://ro.wikipedia.org/wiki/Podul_lui_Dumnezeu, accesed at April, 20, 2022.

https://www.natgeo.ro/**,** accessed at April, 20, 2022.

https://sites.google.com/**,** accessed at April, 20, 2022.

https://www.tripadvisor.com, accessed at April, 20, 2022.

https://www.radioresita.ro, accessed at April, 20, 2022.

https://authenticmagazin.com/**,** accessed at April, 20, 2022.

http://www.skytrip.ro/**,** accessed at April, 20, 2022.

https://www.libertatea.ro/lifestyle/podul-lui-dumnezeu-legenda-obiective-turistice-3621483, accessed at April, 20, 2022.

https://identitatea.ro/podul-lui-dumnezeu-singurul-pod-natural-din-lume-care-poate-circula-masina/, accessed at April, 20, 2022.

https://turistprinromania.com/2019/10/09/minunea-din-mehedinti-podul-lui-dumnezeu/, accessed at April, 20, 2022.

https://adevarul.ro/locale/turnu-severin/legendele-podului-dumnezeu-ponoare-unul-cele-trei-poduri-naturale-lume-l-a-alungat-dumnezeu-aghiuta-pestera-sat-1_54f99213448e03c0fd49c54b/index.html, accessed at April, 20, 2022.

https://mariustuca.ro/calatorii/fabuloasa-romanie-podul-lui-dumnezeu-de-la-ponoarele-44866.html, accessed at April, 20, 2022.

https://www.europafm.ro/prima-pagina-20-octombrie-2017/, accessed ar April, 20, 2022.

https://www.google.com/maps/place/God's+Bridge/@47.167438,22.4897933,6z/data=!4m5!3m4!1s0x0:0x1c16c28c7d354fc9!8m2!3d44.9753125!4d22.7613048, accessed at April, 20, 2022.

http://www.speotimis.ro/dictionar-speologic/pod-natural.html, accessed at April, 20, 2022.

VALOROZATION OF TEACHING STRATEGIES IN THE FORMATION OF COMMUNICATION COMPETENCES IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Silvia Șpac
Lecturer, PhD, Institute of Educational Sciences, Chișinău, Republic of Moldova

Abstract: This article addresses the issue of developing communication skills in primary school students. The author outlines a series of teaching strategies, the effective use of which contributes to the formation of students' oral communication skills, presuppose their ability to send messages, to be a good speaker but also the quality of being a good listener. The article comes to the aid of teachers, students, parents, community actors interested in the issue.

Keywords: teaching strategies, communication competences, students, primary education, communication situations, oral expression

Comunicarea poate fi privită ca un instrument pe care îl putem mânui uşor dacă îi cunoaştem mecanismele. F. Lacombe

Comunicarea a fost percepută ca element fundamental al existenței umane încă din anticitate. Necesitatea pregătirii atât a elevilor/studenților în timpul şcolarității,cât şi a profesioniştilor din diverse domenii în direcția dezvoltării unor elemente pozitive legate de comunicare şi abilităților de integrare în microgrupuri ne este relevată de numeroasele studii privind punctele tari ale competenței de comunicare. Comunicarea se află peste tot în jurul nostru, este un proces care se învață , însăşi viața este un proces de comunicare iar profesorul mai mult ca oricând, trebuie să îşi convingă elevii, care sunt altfel decât erau înainte, să valorifice la maximum experiențele de comunicare acumulate de copii în variate contexte. În acest sens eficiența pedagogică-atât desfăşurarea, cât şi rezultatele procesului de învățământ-depinde într-o măsură semnificativă de strategiile şi metodele aplicate.

Curriculumul național pentru învățământul primar orientează practica predării şi învățării pe noi coordonate ale formării şi dezvoltării personalității elevului, provocând o deplasare de accent, de la un învățământ preponderent informativ la unul cu caracter preponderent formativ. Această deplasare de accent angajează o regândire a finalităților instruirii şi, implicit, recursul la metode şi procedee care să asigure depăşirea practicilor didactice tradiționale. Învățământul de astăzi este orientat, în intențiile sale de o nouă concepție cu privire la instruirea şi educarea tinerii generații. O concepție care se raportează la standarde ce nu mai sunt exprimate prin acumulări cantitative de cunoştințe precum în trecut, ci prin dimensiuni formative complexe înregistrate la nivelul personalității elevului. Conceperea predării prin prisma unor scopuri de natură formativă angajează schimbări semnificative şi în ceea ce priveşte registrul metodologic, cu opțiunea clară pentru metode şi procedee didactice eficiente care să asigure plasarea elevilor în situații active de învățare, ca o condiție care asigură succesul în activitatea desfăşurată. Preocupat de organizarea şi îndrumarea activităților de învățare, cadrul didactic recurge, în funcție de obiectivele urmărite, conținuturile vizate, particularitățile elevilor săi la cele mai diverse metode şi procedee, care vor fi alternate şi îmbinate în aşa fel încât rezultatele obținute să corespundă aşteptărilor sale. Cercetările unor pedagogi recunoscuți pe plan european (Jean Piaget, J.S.Brunner, David Paul Ausubel, Ioan Cerghit,V. Țârcovnicu, G. Văideanu ş.a.) [9] au relevat rolul fundamental al metodelor în arsenalul didactic. Aceştia au insistat pe discernământul, în fapt pe inteligența cu care profesorul ar trebui să aleagă cea mai potrivită dintre metode în fiecare moment al procesului instructiv

– educativ care să contribuie la pregătirea elevilor. Astfel, obținerea performanțelor școlare se axează pe strategiile didactice „căile folosite în școală de către profesori pentru ai sprijini pe elevi să descopere viața,natura,lumea,lucrurile,știința”, ele sunt mijloace prin care se formează și se dezvoltă priceperile și deprinderile elevilor, dar și capacitatea acestora de a utiliza roadele cunoașterii în așa fel încât să-și formeze și să-și dezvolte personalitatea. Orice activitate educațională presupune schimbul de informații, adică procese și relații de comunicare în cadrul cărora profesorul și elevii recurg la procedee discursive, care facilitează transmiterea mesajelor, convingerea receptorului de credibilitatea conținutului lor, justificarea deciziilor sau coordonarea acțiunilor.

Prin strategia şi discursul didactic practicat, profesorul își propune scopul nu doar să transmită idei, ci şi să argumenteze în favoarea lor pentru a-i determina pe elevi să le accepte, pentru a-i influența în scopul determinării unor schimbări de natură cognitivă, afectivă și comportamentală. Pentru a-și atinge scopul, el face apel la mijloacele logice și retorice, cu ajutorul cărora pot fi modificate opiniile, convingerile, sentimentele, atitudinile elevilor, atrăgându-i de partea unor idei, decizii, reguli de acțiune sau dimpotrivă înlăturându-i de altele.

Actualmente, când greutăţile cotidiene scad disponibilităţile părinţilor de a întreţine diverse convorbiri cu copilul propriu, timpul petrecut alături de acesta şi mai ales preocuparea pentru modelarea caracterului şi a spiritului printr-o educaţie adecvată, devin pentru tot mai multe familii, un lux. Un lux care merită orice efort, dar acest fapt nu este totdeauna conştientizat de toţi părinţii. Prin urmare, sarcina dirijării traseului educaţional al elevului revine şcolii, implicit învăţătorului, pe parcursul anilor de școlaritate, care trebuie să-l informeze şi familiarizeze cu diverse domenii ale cunoaşterii, dar şi să-l formeze în spiritul cerinţelor societăţii. Realizarea acestor aspiraţii este favorizată de schimbările care s-au produs în funcţionalitatea şcolii şi care atrag atenţia asupra rolului procesului de comunicare și formarea competenței de comunicare la elevii de astăzi.

Noţiunea de **competenţă de comunicare** a evoluat foarte mult, înglobând astăzi domenii de cunoaştere din ce în ce mai vaste. Consiliul Europei consideră că există şase componente în aptitudinea de comunicare: competenţa lingvistică, competenţa socio-lingvistică, competenţa discursivă, competenţa socio-culturală, competenţa strategică şi competenţa socială.

Competenţa de comunicare este considerată de mulţi autori ca o capacitate globală care cuprinde capacităţi comunicative ale indivizilor dobândite de-a lungul vieţii. Acestea pot fi îmbunătăţite prin aplicarea unei metodologii speciale care ar contribui la dezvoltarea competenţei de comunicare dar și de receptare/interpretare a mesajelor proiectând, astfel și realizând ,,Idealul educațional al școlii din Republica Moldova orientat spre formarea personalității cu spirit de inițiativă**,** capabile de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de cunoștințe și competențe necesare pentru angajare pe piața muncii, dar și independență de opinie și acțiune, fiind deschisă pentru dialog intercultural în contextul valorilor naționale și universale asumate.(Codul Educației al Republicii Moldova, Art.6)[7].

Astfel, elevul studiind de-a lungul anilor, trebuie să ajungă o persoană capabilă de a se orienta în viaţă prin comunicarea eficientă în diferite situaţii, aptă să-şi exprime atitudinea faţă de valorile etice şi estetice, pregătită să-şi achiziţioneze în mod independent cunoştinţele şi competenţele solicitate – o personalitate cu un ansamblu de cunoștințe, abilități, atitudini și valori ce permit participarea activă a individului la viața socială și economică (Codul Educației al Republicii Moldova, Art.11.(1)[7].

Curriculumul modernizat pentru învățământul primar propune o ofertă flexibilă, care permite cadrului didactic să modifice, să completeze sau să înlocuiască activităţile de învăţare. Se urmăreşte astfel, realizarea unui demers didactic personalizat, care să asigure formarea competenţelor stipulate în Codul Educației al Republicii Moldova, Art.11(2) în contextul specific al fiecărei clase şi al fiecărui elev. **Rolul învățătorului** este foarte important deoarece el reprezintă persoana oficială din partea societății și, prin metode didactice activ-participative folosite în cadrul activităților ce se desfășoară în

clasă, cât şi în activităţile extraşcolare, poate şi chiar are datoria profesională şi morală de a-i ajuta pe cei cu deficienţe de limbaj până la o corectare totală, dacă este posibil (plan de intervenţie personalizat, recomandarea unui logoped), iar celorlalţi să le înfrumuseţeze şi să le îmbogăţească vocabularul la un nivel ridicat, nivel ce va fi o rampă de lansare pentru reuşita în viaţă. Din clasa pregătitoare comunicarea se face pe suport intuitiv (povestiri după imagini, probleme după imagini etc). În clasele II-IV se folosesc atât imagini artistice (tablouri, filme, PowerPoint), cât si sintetice (hărţi, scheme)[8].

Aplicarea tehnicilor şi *metodelor activ-participative* conduc la facilitarea exprimării. *Strategiile şi instrumentele pentru învăţarea prin cooperare şi colaborare* ajută copiii să lucreze împreună, în perechi sau în grupuri mici, învaţă să lucreze ca o echipă, comunică direct între ei, faţă în faţă. În cadrul acestor activităţi, elevii îşi împărtăşesc ideile, se ajută unii pe alţii să înţeleagă şi să găsească soluţii, stau unii lângă alţii, explică celorlalţi ceea ce ştiu, discută împreună fiecare aspect al temei pe care o au de explorat. Astfel,comunicarea dintre copii reprezintă o cale naturală pentru aceştia de a învăţa lucruri noi unii de la ceilalţi. O altă modalitate de ameliorare a comunicării este *limbajul responsabilităţii* - o formă de comunicare prin care îţi exprimi propriile opinii şi emoţii fără să îţi ataci interlocutorul. Această formă de comunicare este o modalitate de evitare a criticii, etichetării, moralizării interlocutorului, focalizând conversaţia asupra comportamentului.

Bunul mers al procesului de învăţământ şi rezultatele obţinute depind în mare măsură de tehnicile şi metodele utilizate. Marii pedagogi au evidenţiat faptul că folosindu-se metode diferite se obţin diferenţe esenţiale în pregătirea elevilor, că însuşirea unor noi cunoştinţe sau comportamente se poate realiza mai uşor sau mai greu, în funcţie de strategiile utilizate.

Metodele sunt instrumente importante aflate la dispoziţia învăţătorului, de a căror cunoştinţe şi utilizare depinde eficienţa muncii educative. Învăţătorul, cunoscând varietatea metodelor, particularităţile individuale ale elevilor cu care lucrează, obiectivele pe care trebuie să le atingă, trebuie să acţioneze pentru a-şi valorifica pe deplin personalitatea, devenind el însuşi un creator în materie de articulare a strategiilor, metodelor şi procedeelor didactice.

Antrenarea permanentă a elevilor la un efort intelectual susţinut, şi înarmarea acestora cu capacităţi necesare unei activităţi de învăţare productivă reprezintă modalitatea cea mai eficientă de educare a elevilor în spiritul unei atitudini conştiente şi active.

Cerinţa primordială a educaţiei progresiviste, cum spune Jean Piaget, este de a asigura o metodologie diversificată bazată pe îmbinarea activităţilor de învăţare şi de munca independentă, cu activităţile de cooperare, de învăţare în grup şi de munca interdependentă. Deşi învăţarea este eminamente o activitate proprie, ţinând de efortul individual depus în înţelegerea şi conştientizarea semnificaţiilor ştiinţei, nu este mai puţin adevărat ca relaţiile interpersonale, de grup sunt un factor indispensabil apariţiei şi construirii învăţării personale şi colective. "Învăţarea în grup exersează capacitatea de decizie şi de iniţiativă, dă o notă mai personală muncii, dar şi o complementaritate mai mare aptitudinilor şi talentelor, ceea ce asigură o participare mai vie, mai activă, susţinută de foarte multe elemente de simulare, de stimulare reciprocă, de cooperare fructuoasă." Specific metodelor interactive de grup este faptul că ele promovează interacţiunea dintre minţile participanţilor, dintre personalităţile lor, ducând la o învăţare activă şi cu rezultate evidente. Acest tip de interactivitate determină "identificarea subiectului cu situaţia de învăţare în care acesta este antrenat", ceea ce duce la transformarea elevului în stăpânul propriei transformări şi formări.

O clasificare cuprinzătoare şi echilibrată a principalelor metode de învăţare găsim în *Demersuri creative în predare şi învăţare*[1]: „de comunicare – orală sau scrisă", „de cercetare a realităţii" (directă sau indirectă), „bazate pe acţiunea practică" (reală sau simulată) şi de „instruire asistată de calculator" (IAC). În studiile sale, insistente pe aceasta temă, prof. M. Ionescu, subliniază că nu este importantă

elaborarea unei taxonomii a metodelor didactice, respectiv încadrarea rigidă a unei metode într-o anumită categorie, ci „identificarea principiilor şi a cerinţelor care stau la baza utilizării ei eficiente, în aşa fel încât să se ţină cont de caracteristicile situaţiei de instruire.”[2]. Din perspectivă teoretică şi practică în plină actualitate, precum „instruirea interactivă”, conf. univ. dr. Muşata Bocoş, (2002), în volumul „Instruire interactivă. Repere pentru reflecţie şi acţiune”, relevă *necesitatea şi importanţa activizării în instruire, valoarea şi eficienţa* interactivităţii exemplificând cu un corpus larg de metode şi tehnici de predare/învăţare. Astfel, autoarea conchide: „Instruirea interactivă reprezintă un tip superior de instruire, care se bazează pe activizarea subiecţilor instruirii, pe implicarea şi participarea lor activă şi deplină, precum şi pe instaurarea de interacţiuni, schimburi intelectuale, de idei, comunicare eficientă, confruntare de opinii şi argument între aceştia”[4].

Activitatea de bază a cadrului didactic este predarea, care în esență, reprezintă o acțiune concepută și realizată cu scopul instruirii și educării elevilor. Majoritatea definițiilor converg în ideea că predarea ca formă specifică de comunicare școlară, este o acțiune de transmitere a cunoștințelor necesare producerii învățării elevilor, în sensul sporirii cunoașterii, formării și dezvoltării priceperilor și deprinderilor, consolidării atitudinilor pozitive, îmbogățirii sferei afective a personalității lor. Respectiv, rolul cadrului didactic nu se rezumă la simpla transmitere a cunoștințelor, intervențiile sale în cadrul lecțiilor având ca scop și organizarea mediului educativ, îndrumarea activității elevilor, coordonarea utilizării resurselor disponibile, evaluarea și înregistrarea rezultatelor învățării. Așa dar, prin predare, înțelegem un act complex de comunicare, în cadrul căruia profesorul transmite elevilor valorile specifice diverselor domenii ale științei și culturii, le împărtășește trăiri și sentimente, opinii și convingeri.

Pentru a realiza o concordanță optimă între ceea ce își propune profesorul să realizeze și rezultatele eforturilor de învățare depuse de către elevi este necesară adoptarea unei strategii de acțiune, menită să pună în ordine și să raționalizeze etapele ce urmează a fi parcurse în desfășurarea lecției. Se presupune un anumit mod de abordare și rezolvare a sarcinilor concrete de instruire, adecvat obiectivelor urmărite, temei abordate și particularităților elevilor. Astfel prin „strategie didactică„înțelegem o structură acțională, care dă caracter de sistem operativ tuturor factorilor implicați în realizarea activității instructiv-educative și imprimă un anumit sens relației dintre predare și învățare. Urmărind realizarea cu succes a obiectivelor propuse, profesorul optează pentru un model de acțiune cu valoare normativă, pentru un scenariu didactic ce prezintă o structură complexă, care îi va permite să elimine hazardul, posibilele erori, evenimentele nedorite în timpul activității la clasă. În consecință, demersul său va urma un plan prestabilit și va plasa elevul în situația de învățare, într-un context de solicitări, condiții și resurse asiguratorii ale succesului.

Strategia didactică prefigurează traseul metodic susceptibil de reușită, ce urmează să fie parcurs atunci când se abordează o înlănțuire de situații concrete de predare și învățare. Astfel,contactul elevului cu noul conținut al textului literar presupune utilizarea unor metode, procedee, mijloace didactice și anumite forme de organizare a activității, care să facă posibile performanțele superioare în receptarea și învățarea acestora. De altfel, acestea constituie elementele structurale ale strategiei didactice, fapt consemnat de definițiile întâlnite în literatura pedagogică, oferite de Miron Ionescu și Vasile Chiș „*un ansamblu de forme, metode și mijloace tehnice și principiile de utilizare a lor, cu ajutorul cărora se vehiculează conținuturile în vederea atingerii obiectivelor”*[12]. Alte definiții se rezumă doar la evidențierea metodelor și procedeelor în funcție de care se construiesc. „*Strategiile didactice reprezintă un grup de două sau mai multe metode și procedee integrate într-o structură operațională angajată la nivelul activității de predare - învățare-evaluare.*”[17]. Precizarea elementelor structurale sunt prezentate

și în Lexicon Pedagogic[3] Strategia didactică constituie modalitatea în care învățătorul sau profesorul abordează o problemă didactică, concepând și realizând acțiunea de rezolvare a ei. Aceasta presupune o reflecție asupra datelor problemei, luarea unei decizii privind calea de urmat, stabilirea experiențelor de învățare solicitate de obiectivele didactice urmărite, structurarea formelor de organizare a procesului de învățământ, alegerea metodelor și procedeelor didactice care se impun pentru a-l pune pe elev în situația de învățare, mobilizarea resurselor didactice existente, construirea instrumentelor de evaluare a rezultatelor obținute, anticiparea căilor de remediere a neajunsurilor constatate. După cum constată autorul,termenul se referă atât la modul de a gândi parcursul necesar concretizat în proiectul didactic, cât și la suita de operații de instruire desfășurată pe baza acestui proiect (strategia în acțiune).Strategia aleasă ține seama de particularitățile colectivului de elevi, de cazurile individuale, de condițiile existente, ea poartă amprenta stilului de predare al profesorului și generează strategiile de învățare ale elevilor. La predarea unui text literar, strategia didactică reprezintă o structură metodică decompozabilă într-o suită de decizii privind modul în care elevul este pus în contact cu conținutul textului, adică traiectoria pe care trebuie s-o urmeze în receptarea și explorarea textului literar.Ca modalități de acțiune, unele metode îl solicită mai mult pe profesor, altele mai mult pe elev, iar altele presupun acțiuni didactice care antrenează deopotrivă profesorul și elevul. În cadrul activităților didactice curente, rolul profesorului se poate schimba, de la realizarea unei simple informări, la coordonarea activității independente a elevilor. Și comportamentul elevilor se schimbă, de la receptarea și reproducerea mesajelor citite, la eforturile creatoare. Aceste schimbări apar în funcție de modul în care este concepută predarea și învățarea textului literar. Iar în contextul dat, distingem trei tipuri de relații ale acestui proces.

a) unidirecțional (pe relația profesor-elev), profesorul transmite mesajul, iar elevul recepționează;

b) bidirecțional (pe relația profesor –elev - profesor), bazat pe menținerea unui dialog dirijat cu fiecare dintre elevi);

c) multidirecțional (pe relația profesor – elev - elev-profesor), profesorul organizează, stimulează, orientează, coordonează acțiunile elevilor animați de dorința de a conlucra pentru rezolvarea sarcinilor în baza textului). Articularea în diferite moduri a metodelor, procedeelor și formelor de organizare generează strategiile didactice, care aplicate în situații concrete de receptare a textelor literare pun în valoare conținuturile acestora, precum și realizarea obiectivelor preconizate. Strategia are menirea de a implica elevii în situații specifice de învățare, în așa fel încât cunoștințele, priceperile și deprinderile să fie dobândite la un nivel calitativ superior. Proiectarea unei strategii de predare-învățare presupune două categorii de parametri fundamentali de construcție: a) *Parametri care vizează activitatea profesorului* și se referă la:

- ➢ modul în care este selectată, prelucrată și prezentată informația;
- ➢ adoptarea unei metodologii adecvate de abordare a noului conținut de învățat;
- ➢ opțiunea pentru un anumit mod de combinare a metodelor, procedeelor și formelor de organizare; succesiunea optimă a etapelor desfășurării lecției.

b) *Parametri care vizează activitatea de învățare a elevilor* (competențele antrenate în procesul de asimilare a cunoștințelor, urmând strategia adoptată și se referă la:

operații logico – metodologice precum (identificarea, analiza, sinteza, definirea, clasificarea, compararea, interpretare, evaluare);

aspecte atitudinale: atenție, motivație, dorința de a realiza. O strategie didactică oferă soluții de ordin structural-procedural cu privire la programarea și combinarea diferitor metode,

[17]Mircea Ștefan,2006,p.325

procedee, mijloace și forme de organizare, dar și cu privire la programarea unui întreg set de operații implicate în procesul de învățare.

Pentru realizarea activităților cotidiene la clasă pot fi utilizate una sau alta dintre strategiile didactice, ținându-se cont de obiectivele urmărite, conținuturile vehiculate și particularitățile de dezvoltare ale elevilor. Poziția de receptor pasiv, de spectator al unor expuneri și lecturi, chiar dacă acestea sunt deosebite prin calitatea lor, nu favorizează o autentică dezvoltare a capacității de cunoaștere a elevului și nu-i declanșează forțele creatoare. E necesar de respectat principiul participării active și conștiente a elevilor la propria lor formare care stipulează, că elevii trebuie să participe activ la procesul de învățământ. Ei trebuie să iasă din rolul de simpli spectatori ai demonstrației oferite de către învățători, trebuie să fie parte a lumii pe care o învață să stăpânească capacitatea de a emite mesaje, de a fi un bun vorbitor, dar, în egală măsură, și calitatea de a fi un bun ascultător, deoarece jumătate din procesul de comunicare este ascultare.

Gradul de profesionalism didactic se apreciază, în consecință, și prin capacitatea profesorului de a stăpâni un arsenal cât mai larg de metode eficiente, de a se dovedi un specialist în metode de instruire și educație”[4]. Aplicarea cu succes a strategiilor didactice privind *Receptarea mesajului oral în situații de comunicare, manifestând atitudine pozitivă,atenție și concentrare* vizează procesul de ascultare,înțelegerea mesajului la auz sau audierea, care este prima abilitate de comunicare folosită de copii de la naștere vizează și lectura critică a unor texte oferite de diverse surse de informare (manual, crestomații, bibliografii suplimentare), analiza și comentariul. Aceste activități de învățare prevăd ca elevii să facă uz de gândirea critic-reflexivă, să distingă între enunțurile de fapt și cele de valoare, să se raporteze critic la argumente, să utilizeze corect și flexibil conceptele și informația necesară, să-și formeze și să-și exprime părerile personale. Psihologul francez Jean Piaget afirma că metodele noi, eficiente sunt cele care țin seama de natura proprie a copilului și fac apel la legile construcției psihologice a individului și la cele ale dezvoltării lui[15]. Am recurs la selectarea metodelor ce sunt mai aproape de natura elevilor, de particularitățile de vârstă a elevilor din treapta primară de învățământ și adaptarea strategiilor didactice la condițiile mediului educațional. Sursă de inspirație a servit sinteza principalelor strategii (tactici, metode, tehnici, procedee) de învățare utilizarea sistematică,rațională și inteligentă a cărora să conducă la performanțe și valori adăugate atât calitativ cât și cantitativ[5],structurate pe următoarele domenii:

a*) metacognitive:* caracterizate prin autocontrol și dirijarea învățări, autoevaluare ce presupune aprecierea gradului de însușire a materialului;

b) *cognitive:* importante fiind operațiile de transfer, recunoașterea cuvintelor, aplicarea lor în situații similare;

c) *social-afective*: definite drept cooperante, bazate pe activitatea în grup cu scopul rezolvării problemelor apărute și formarea încrederii de sine și diminuarea stresului. Important la elaborarea strategiilor pedagogice de ținut cont de profilul absolventului treptei primare, capabil să: utilizeze eficient tehnici de lectură corectă, conștientă și fluidă;

- ❖ extragă informațiile esențiale și de detaliu dintr-un text citit;
- ❖ formuleze ideile principale ale unui text narativ;
- ❖ recunoască unele specii literare în baza celor mai simple trăsături de structură;
- ❖ caracterizeze personajele dintr-un text literar după algoritmul propus;
- ❖ povestească un text literar sau informativ după un plan simplu de idei.

[6]Ioan Cerghit, Metode de învățământ,Iași,Polirom,2006,p.29

[13]Ioan Neacșu,Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes,Editura Polirom,2015,p.126

Astfel, la studierea textului **„Puiul" de Al. Brătescu-Voinești**, care cuprinde multe elemente de descriere și procedee artistice am aplicat cu succes metoda *lectura ghidată* care a asigurat receptarea mesajului textului literar. Elevii au citit independent primul fragment, s-au oprit pentru a răspunde la întrebările referitoare la conținutul, limbajul textului, apoi au fost solicitați să facă presupuneri privind cele întâmplate în următoarea secvență (2-3 elevi). Asemenea se procedează cu fiecare fragment în parte. După lectura tuturor fragmentelor, se va relua discuția privind detaliile relevante ale subiectului, apoi elevii vor elabora planul textului, vor determina tema, ideea principală. *Lectura ghidată* contribuie la dezvoltarea imaginației creatoare, a competențelor comunicative, la receptarea mesajului textului literar. La aplicarea acestei metode trebuie de ținut cont ca dimensiunile textului să fie rezonabile, pentru ca lectura ghidată să poată fi realizată în cadrul unei lecții. Eficientă s-a dovedit a fi *metoda cercetării complementare (Requiest)* la studierea creației literare cu subiect mai simplu și anume a textului **„Banul muncit" după Alexandru Mitru.** Copiii au fost repartizați pentru a juca rolurile de învățători și elevi. Toți citesc independent câte un fragment, se opresc și-și adresează conform rolurilor pe care le interpretează, întrebări referitoare la conținut. Elevii au lucrat în perechi, schimbându-și rolurile după fiecare fragment. Am orientat elevii ca întrebările formulate să vizeze nu doar conținutul textului, ci să impună cercetarea lui profundă. Pentru a verifica dacă elevii au receptat mesajul textului literar,și anume *Doar ceea ce obținem prin muncă este prețuit cu adevărat*, ei au fost provocați să răspundă la întrebările învățătorului, să elaboreze planul, să reproducă textul conform planului elaborat, să determine tema și ideea creației literare. După receptarea profundă a textului au fost propuse activități creatoare în baza celor citite.

Astfel, *Requiest-ul* e o metodă activ-participativă, care contribuie la formarea competențelor comunicative, la receptarea mesajului textului literar, la perfecționarea deprinderilor de citire, de muncă independentă. Eficiența și utilitatea ei este vădită în cazul studierii textelor narative.

O tehnică care implică elevii în procesul de monitorizare a învățării, dezvoltă spiritul de investigare și receptare a conținutului studiat este *Graficul CCC*. Învățătorul anunță subiectul care va fi studiat în cadrul lecției **Legenda ghiocelului de E. Jianu**, iar pe tablă sau pe un poster este schițat graficul cu următoarele rubrici *Ce știu despre ghiocel? Ce vreau să știu?Ce am aflat din text*? La secvența de *Evocare,* se completează primele două coloane, ultima va fi completată după studierea aprofundată a textului. Se revine asupra întrebărilor din coloana a doua și, a treia iar dacă textul nu a oferit răspuns la așteptările elevilor, învățătorul poate recomanda și alte surse de informare. Am adaptat metodele noi la particularitățile de vârstă simplificându-le și perfecționându-le, în dependență de nivelul de pregătire al elevilor din clasă. Astfel, metoda *Mozaicul* am aplicat-o la etapa *Realizarea sensului* pentru studierea și receptarea textului literar **Amărăciuni după Tudor Arghezi**. Ca și în cazul metodelor: Requiest, lectura *ghidată,* textul este împărțit în fragmente, apoi numărul elevilor din clasă e împărțit la numărul fragmentelor pentru a forma echipe. Numărul de membri în echipe trebuie să fie egal cu numărul fragmentelor. Elevii din fiecare echipă sunt numerotați conform fragmentelor 1,2,3,4,5. După *Evocare,* fiecare elev citește numai un singur fragment, cel care corespunde cu numărul său. După lectura independentă a fragmentului, elevii se regrupează (toți cu același număr) și se consultă referitor la conținutul celor citite. După aceasta, fiecare echipă decide cine va prezenta pentru toată clasa cu voce, în succesiune logică conținutul fragmentului studiat. Învățătorul evaluează nivelul de înțelegere și gradul de receptare a textului studiat. În contextul dat *metoda Mozaicul* s-a dovedit a fi eficientă, a mobilizat elevii în activitatea de cercetare independentă a textului literar, a alternat inteligent activitatea de învățare/studiu cu pauza de reflecție.

O tehnică care se poate aplica eficient atât la etapa *Evocare cât și Reflecție* este *Diagrama Venn*. Informația obținută în rezultatul discuției pe marginea a două texte, specii literare, personaje, fenomene, noțiuni care au asemănări și deosebiri este prezentată grafic. În rezultatul discuției, se completează un

tabel care include trăsăturile caracteristice ale unui text, trăsăturile caracteristice ale textului care e comparat iar în rubrica din mijloc se înscriu asemănările dintre ele. Această tehnică a fost aplicată cu succes la studierea textului literar **„Frunza" de Emil Gîrleanu** și poezia **„Oaspeții primăverii" de Vasile Alecsandri**. Astfel, în rezultatul discuției, elevii au identificat asemănările dintre aceste două creații literare cum ar fi sunt texte artistice, descriu anotimpul primăvara, textele au autor, autorii sunt de origine română. Țin să menționez faptul că, în materie de metodologie, libertatea profesorului este nelimitată. Acesta este terenul pe care se poate afirma cel mai mult spiritul creativ didactic al acestuia. Chiar și actul de a opta între alternativele propuse înseamnă creație, subliniază în contextul dat, cercetătorul român Ioan Cerghit[6].

Receptarea propriu-zisă a textului literar, care presupune descoperirea sistemului de imagini al operei, a elementelor componente ale structurilor narative ori dramatice am realizat-o și prin intermediul tehnicii *Culoarea (obiectul, ființa, fenomenul, personajul*) *preferată*, realizată după studierea textului, la etapa *Reflecții* am propus elevilor să-și imagineze ce le-a sugerat conținutul textului literar. Pe foițe aparte, elevii descriu succint conținutul tabloul imaginat, vor fixa culoarea preferată sau predominantă în tabloul descris, argumentându-și preferința printr-o frază, apoi pe spații de caiet, vor executa un desen care are culoarea indicată. Desenul servește drept punct de plecare la receptarea/elaborarea unui text coerent (poezioară, ghicitoare, povestire scurtă). Astfel, în baza fragmentului **„La scăldat" de Ion Creangă**, elevii și-au imaginat malul râului acoperit cu nisip auriu. Și-au argumentat preferința în felul următor „*Îmi place galbenul, fiindcă e culoarea strălucirii, a căldurii, a soarelui, a spicelor pârguite.* Au desenat un soare și au alcătuit poezioara:

Soare, soare, frățioare,
Trimite raze gălbioare,
Căldura lor să ne încălzească,
Pace-a în lume să doinească."

În final, elevii își prezintă oral lucrul efectuat fie prin poezie sau printr-un text coerent, respectând și *criteriile de succes* elaborate împreună cu învățătorul:

- descriu tabloul imaginat;
- anunț culoarea preferată;
- argumentez alegerea;
- execut un desen simplu în care predomină culoarea indicată;
- elaborez un text mic sugerat de desen;
- prezint printr-un text coerent, lucrul efectuat

Dezvoltarea furtunoasă a științei și tehnicii obligă cadrele didactice să caute modalități de asimilare și receptarea a acestora, să treacă de la metodele tradiționale, cu caracter reproductiv la metode de învățare prin descoperire. Ioan Cerghit[9], afirmă că *calitățile fundamentale ale unei metode sunt eficiența și eficacitatea ei. Este eficientă acea metodă care, prin propria-i aplicare, favorizează obținerea unor rezultate superioare, care produc maximum de modificări comportamentale în condiții minime de timp, de efort, de cheltuieli materiale posibile, asigurând un grad înalt de perfecțiune și calitate a organizării învățării.*

Drept dovadă, servește strategia didactică ce îmbină atât metodele tradiționale precum *expunerea temei* la începutul analizei literare de către profesor urmând apoi *demonstrarea, argumentarea* ei cât și metodele activ-formative care însumează variante moderne ale euristicii ca *problematizarea, brainstormingul, dezbaterea colectivă, analogia, modelarea, jocul de rol, metoda Sinelg (Sistemul Interactiv de Eficientizare a Lecturii și Gândirii)*.

În șirul metodelor activ-formative se regăsește și metoda *PRESS* care vine să sprijine elevii în procesul de exprimare cu privire la problema abordată în textul literar, facilitează și dezvoltă capacitatea

de argumentare. Procedura de aplicare prevede respectarea a 4 paşi, aceştia fiind scrişi din timp pe tablă sau pe un poster. Astfel, studiind textul **Judecata vulpii după Petre Ispirescu,** elevii au fost provocaţi şi ghidaţi pe marginea conţinutului spre:

P - Exprimaţi-vă punctul de vedere;

R - Faceţi un raţionament, judecată referitor la punctul de vedere;

E - Daţi un exemplu pentru clarificarea punctului de vedere;

S - Faceţi un rezumat (sumar) al punctului vostru de vedere.

Prin intermediul acestei metode se poate ajunge la identificarea şi receptarea temei fără a neglija specificul comunicării artistice. Îi obişnuim astfel pe elevi că receptarea operei literare este un lucru serios,care presupune efort,nu doar o orientare momentană.

Precizăm faptul că nu toate procedeele sunt utilizabile la orice text literar multitudinea lor este determinată de specificul textului, de natura şi modalităţile de organizare. În contextul dat, enumerarea metodelor incluse într-o strategie didactică rămâne deschisă, datorită caracterului de unicitate pe care îl are textul literar şi de asemenea caracteristicilor intelectuale şi psihice ale grupului receptor accesibilitatea este o problemă şi de cunoaştere a particularităţilor clasei, nu doar una teoretică, de psihologie a vârstelor. La planificarea strategiilor didactice urmăream selectarea metodelor şi procedeelor care, să contribuie la formarea profilului elevului ce receptează şi produce mesaje orale. Am conturat portretul elevului capabil să identifice ce semnifică mesajul oral în situaţii noi de comunicare; să deducă sensul cuvântului, raportându-l la mesajul audiat; să determine informaţiile principale şi secundare dintr-un mesaj audiat; să distingă la uz la abaterile lingvistice; să aplice reguli de ascultare activă; să utilizeze în exprimare elemente de construcţie a comunicării, să descrie obiecte şi personaje literare;să expună clar şi corect ideile dintr-un dialog;să aplice normele de etichetă verbală asociate comportamentului nonverbal; să prezinte informaţii selectate; să creeze poveşti orale; să argumenteze opiniile cu informaţiile acumulate. În concluzie, menţionez faptul că singurul criteriu important în alegerea corectă a metodelor de învăţământ dar şi identificarea strategiilor pedagogice ar trebui să fie de natură pragmatică vizând doar natura obiectivelor pedagogice concrete pe care le urmăreşte învăţătorul într-un anumit moment al instruirii. Astfel,pedagogul are nevoie de un inventar cât mai bogat de metode şi procedee didactice din care să fie capabil să le aleagă pe cele mai adecvate pentru a-şi realiza obiectivele pedagogice preconizate. Plecând de la această premisă, e necesar de realizat o inventariere a metodelor de învăţământ –atât a celor clasice cât şi a celor moderne – insistând pe cele specifice studiului limbii şi literaturii române, care să ofere o paletă de sugestii fiecărui profesor dornic să-şi optimizeze strategiile didactice recurente.

BIBLIOGRAPHY

1. Abric, J.C. Psihologia comunicării. Iaşi: Polirom,2002,p.4.
2. Anghel, P. Stiluri şi metode de comunicare. Bucureşti:Aramis,2003,p.17.
3. Barthes ,R.,Plăcerea textului,Chişinău:Editura Cartier,2006,p.228.
4. Bocoş, M. Instruirea interactivă. Ghidul profesorului. Bucureşti: Polirom,2013.p.282.
5.Bontaş, I. Tratat de pedagogie. Bucureşti: Editura ALL,2008,P.159.
6 .Cerghit, I.,Metode de învăţământ. Iaşi Polirom,2006.
7. Codul Educaţiei al Republicii Moldova, modificatLP138 din17.0616,
MO184- 192/01.07.16 art.401,intrat în vigoare 01.07.16.
8. Curriculum naţional. Învăţământ primar. Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării din Republica Moldova,Chişinău,2018.
9. Cornea, P.,Introducere în teoria lecturii. Iaşi: Polirom,1998,p.256.

10. Goia,V.,Drăgotoiu,I.,Metodica predării limbii și literaturii române,București:Editura Didactică și Pedagogică,1995,p.183.

11. Ghid de implementare a curriculumului pentru învățământul primar. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău,2018,p.32..

12.Ionescu,M.(coord.) Educația și dinamica ei. București: Editura Tribuna Învățământului,1998.

13. Mucchieli,A.,Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale. Iași: Polirom,2002,p.448.

14. Neacșu,I.,Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes. Iași: Polirom,2015,p.126-129.

15. Parfene,C.,Metodica studierii limbii și literaturii române în școală. Ghid teoretico - aplicativ. Iași: Polirom,1999,p.113.

16.Piaget,J.,Psihologia copilului,București:Editura Cartier,2005,p.186.

17. Șoitu,L.,Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European.2002.p.278.

18. Ștefan, M.,Lexicon pedagogic. București: Aramis Print,2006,p.298,

LANGUAGE LEARNING IN EARLY EDUCATION - A PROBLEM OF EDUCATION

Cristina Straistari-Lungu
Lecturer, PhD, Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences

Abstract: The present research aims to scientifically argue the need and possibility of starting to learn a foreign language from an early age, so as to remove the disagreement between the European Union's educational recommendations, on the one hand, and national practices and requirements. learning a foreign language in early education, on the other hand.
Although scientific achievements in the field of language education in general and language teaching in particular are multiple and valuable, there are still shortcomings in both theoretical and methodological learning in foreign language learning in early education, although at the level of as a preschool institution in the Republic of Moldova, there are some educational practices in this regard, but they do not have an adequate theoretical and methodological basis.

Keywords: foreign language, early education, theoretical and methodological basis, educational practices, the need.

Analiza documentelor de politici educaţionale internaţionale arată că, în ultimii ani, Uniunea Europeană a acordat o atenție sporită învățământului preșcolar. În Cadrul Strategic pentru Cooperarea Europeană în domeniul educației și formării, „ET 2020”, consolidarea competențelor lingvistice este văzută ca o modalitate de a ridica nivelul de competențe de bază, contribuind astfel la îmbunătățirea calității și a eficienței educației. Obiectivul de la Barcelona „limba maternă plus două” este strâns asociat cu acest aspect, și un început foarte timpuriu contribuie la transformarea competențelor lingvistice durabile într-o perspectivă a învățării de-a lungul vieții.

Astăzi, şcolii i se cere să facă faţă atât provocărilor prezentului, cât şi aşteptărilor viitorului, să dea răspunsuri complete situaţiilor complexe, să reflecteze în interior ceea ce se întâmplă în societate, opţiunea strategică a ultimilor ani în politica educaţională este aceea de a asigura calitate în educaţie, după cum este stipulat în Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2021–2030 „Educaţia-2030*”* [23].

În contextul societății actuale, cunoașterea unei limbi străine de circulație internațională constituie o competență esențială. În aceste condiții, apare necesitatea ca atât copiii cât și elevii să fie capabili să comunice într-o limbă de circulație internațională [16].

Cele mai relevante documente de politici educaţionale şi lingvistice pentru studiul prezent, cu referire la învățarea limbilor străine, în general, și a limbilor străine în educația timpurie, în particular, sunt: Codul Educației al Republicii Moldova, aprobat de Parlament la 17 iulie 2014 [4]; Strategia de dezvoltare a educaţiei pentru anii 2014–2020 „Educaţia-2020” [23]; Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi [1]; Portofoliul European al Limbilor [13]; Rezoluţia Consiliului de la Barcelona, martie 2002 [14]; Strategia Europeană pentru Multilingvism [5]; Cadrul Strategic pentru Educație și Formare Profesională [2]; Planul-cadru de învăţământ [11; 12]; Curriculumul Naţional pentru educaţia timpurie [6; 7] ș.a.

Politica lingvistică europeană a început să se focalizeze cu insistenţă pe problematica învăţării precoce a limbilor străine şi pe importanţa sa covârşitoare în dobândirea competenţei de comunicare interculturală. Regăsim astfel următoarea idee în Planul de acţiune pentru învăţarea limbilor străine şi

diversitate lingvistică (2004-2006): *„Statele membre trebuie să vegheze cu prioritate ca limbile străine să fie predate efectiv încă **din grădiniţă şi şcoala primară**, niveluri la care se formează principalele comportamente faţă de celelalte limbi şi culturi, perioade în care sunt aşezate bazele necesare învăţării ulterioare. [...] Tinerii elevi devin conştienţi de propriile lor valori şi determinări culturale şi încep să aprecieze alteritatea, manifestă mai mult interes faţă de ceilalţi [...]. Părinţii şi personalul didactic ar trebui să fie mai bine informaţi în privinţa avantajelor pe care le prezintă învăţarea limbilor străine de la o vârstă fragedă".* [Apud, 10]**.**

În prezent, învăţarea precoce a limbilor a devenit, fără doar şi poate, unul dintre principalele câmpuri de acţiune din domeniul practicilor pedagogice şi al sistemelor educative, după cum semnalează şi **Cadrul strategic pentru multilingvism** [10]**.**

Vorbind despre importanţa comunicării într-o limbă străină, nu trebuie să neglijăm faptul că aceasta este una din competenţele - cheie stabilite de Comisia Europeană. Acum câţiva ani, un eveniment a schimbat radical atitudinea faţă de limbile străine din lume, în primul rând în Europa. Este vorba de apariţia Cadrului European Comun de Referinţă pentru Limbi: învăţare, predare, evaluare [1] şi a Portofoliului European al Limbilor: ghid pentru profesori şi formatori ai cadrelor didactice [13]. Aceste două documente au revoluţionat concepţia studierii limbilor străine, propunând o scară de eşalonare a cunoştinţelor şi mai ales a competenţelor în domeniul predării-învăţării limbilor.

Cadrul European Comun de Referinţă pentru Limbi descrie în mod exhaustiv ce trebuie să înveţe persoanele care studiază o limbă, pentru a o utiliza în scopuri comunicative; el enumeră cunoştinţele şi deprinderile pe care acestea trebuie să le însușească și să le dezvolte, pentru a avea un comportament lingvistic eficace. Descrierea înglobează, de asemenea, contextul cultural, care constituie suportul unei limbi. În fine, Cadrul de referinţă definește nivelurile de competenţă, care permit de a măsura progresul copilului/elevului la fiecare etapă a procesului de învăţare şi în orice moment al vieţii [1].

Documentul a fost conceput pentru a depăși dificultăţile de comunicare, pe care le întâmpină profesioniștii din domeniul limbilor moderne, dificultăţi datorate diferenţelor existente între sistemele educative. Cadrul oferă administratorilor din domeniul educaţiei, persoanelor responsabile de elaborarea programelor, de pregătirea cadrelor, profesorilor, membrilor juriilor de examinare etc. instrumentele, care le vor permite să mediteze asupra activităţii lor ordinare în vederea reconsiderării şi coordonării eforturilor lor, pentru a garanta că aceste eforturi răspund nevoilor reale ale elevilor de care sunt responsabili.

Prin oferirea unei baze comune, care cuprinde un șir de descrieri explicite ale obiectivelor, conţinutului și metodelor de predare-învățare, Cadrul de Referinţă a contribuit la ameliorarea transparenţei cursurilor, la armonizarea programelor și calificărilor, favorizând în așa mod cooperarea internaţională în domeniul limbilor moderne. Punerea la dispoziţie a unor criterii obiective de descriere a competenţei comunicative a condus la recunoașterea reciprocă a calificărilor obţinute în diversele contexte de învăţare și a contribuit la extinderea mobilităţii în Europa.

Diversitatea lingvistică și culturală a Uniunii Europene este unul dintre atuurile sale importante, dar şi una dintre principalele provocări. De-a lungul ultimului deceniu, politica europeană privind multilingvismul a fost ghidată de obiectivele stabilite de către Consiliul de la Barcelona din martie 2002, care a propus, în scopul îmbunătăţirii abilităţilor de bază, în special, prin studiul a cel puţin două limbi străine, debutul învăţării unei limbi străine din educaţia timpurie. Acest obiectiv a fost enunţat în Comunicarea Comisiei – „Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun" [5] și prin Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism [15]. Aceste documente strategice au stabilit politica lingvistică drept o temă transversală ce contribuie la toate celelalte politici ale UE [2].

Învățarea limbilor străine a dobândit un loc important în cadrul inițiativelor emblematice integrate în strategia de ansamblu a Uniunii Europene – „Europa 2020" [23] - promovarea creșterii inteligenței, durabilă și favorabilă incluziunii. În special, competențele lingvistice, ca un mijloc de încurajare a mobilității transfrontaliere a cetățenilor UE, joacă un rol crucial în cadrul inițiativei: Tineretul în Mișcare și Agenda pentru Noi Competențe și Locuri de Muncă. În scopul oferirii unui sprijin suplimentar pentru învățarea limbilor străine în Europa, Consiliul de la Barcelona a solicitat stabilirea unui indicator privind competențele lingvistice. Această etapă a fost urmată, în 2009, de o propunere de a stabili un punct de referință în acest domeniu. Procesul de definire a unui cadru de referință a fost facilitat de un studiu important - Sondajul European privind Competențele Lingvistice. Sondajul a avut drept scop măsurarea competenței elevilor în comunicarea în limbi străine, elevii fiind înscriși în ciclul final al învățământului secundar inferior. Rezultatele sondajului - lansat în iunie 2012 - a oferit, pentru prima oară, o imagine asupra nivelului realist de competențe lingvistice pe care elevii din Europa îl posedă, constatându-se un nivel insuficient [27].

De aceea, se consideră că învățarea limbilor străine din educaţia timpurie poate accelera procesul de asimilare a acestora, poate îmbunătăți capacitatea copiilor de a se exprima în limba maternă și îi poate ajuta să obțină rezultate mai bune și în alte domenii.

Pe lângă faptul că pune bazele pentru învățarea ulterioară, învățarea limbilor străine în educaţia timpurie poate influența atitudinea copilului față de alte limbi şi culturi. Aceasta este motivația principală aflată la baza diverselor inițiative ale Comisiei Europene menite să promoveze învățarea limbilor străine încă din educaţia timpurie și să sprijine cercetările în acest domeniu [28].

Astfel, în tabelul 1., prezentăm sintetic exemple de bune practici europene privind învățarea timpurie a limbilor în ciclul pre-primar. Precizăm că toate aceste exemple au fost supuse proceselor de monitorizare și evaluare la nivel de stat, în conformitate cu principiile politicii bazate pe dovezi. Referințele la monitorizare, activitatea de evaluare și dovezile științifice sunt cuprinse în fișele individuale de sinteză. Aceste exemple și dovezile lor științifice constituie bazele învăţării limbilor străine la nivel preşcolar în UE [26].

Tabelul 1. Exemple de bune practici în învățarea limbilor străine la nivel pre-primar în UE

Ţara și perioada de implementare	**Vârsta copiilor**	**Obiective şi finalităţi urmărite**	**Metodologia**
Franţa 2008-2009	4-5 ani	• Lingvistic: a sensibiliza şi familiariza copiii cu melodia diferitor limbi; • Cultural: a favoriza descoperirea celuilalt și în altă parte.	Natural, prin activitatea de joc.
Spania 1999-2009	4-5 ani	• A trezi interesul şi curiozitatea pentru limbile străine şi de a dezvolta atitudini pozitive faţă de diferitele utilizări ale limbii (formal şi informal); • A recunoaşte diversitatea lingvistică şi a conştientiza că limbile sunt utilizate pentru a satisface nevoia de comunicare	Subiecte alese de copii. Implicarea activă a părinţilor în ajutorul copiilor. Vizite, excursii. Învaţă limba utilizând resursele atât verbale, cât şi non-verbale (semne, gest, mime etc.). .

		între oameni.	
Italia 1999-2009	3-6 ani	• Să-i facă pe copii conştienţi de diferenţele lingvistice şi de necesitatea respectului reciproc; • Să aprecieze şi să experimenteze pluralitatea de limbi printr-o interacţiune permanentă cu profesorul de limbă străină.	Învață limba și conținutul în baza poveştilor; Familiarizarea cu mediul prin intermediul personajelor din poveşti, care ulterior sunt dramatizate. Imagini şi mimare. Totul este perceput ca un joc. Copiii râd mult.
Polonia 2009-2011	3, 4, 5 ani	• A forma o atitudine de curiozitate şi de deschidere spre alte limbi şi culturi; • A dezvolta sensibilitatea multilingvistă și interculturală la o vârstă foarte fragedă.	Activităţi conexe, melodii, poezii, cântece, activităţi de artă, fotografii.

Informațiile sintetizate în tabelul 1., demonstrează că în ultimii 10 ani, la nivel european, vârsta medie de învățare a unei limbi străine a coborât până la 3-4 ani, iar obiectivul care stă la baza învățării timpurii a limbilor străine vizează: sensibilizarea copiilor pentru diversitatea lingvistică, conştientizarea fenomenului intercultural şi formarea unei atitudini pozitive faţă de alte culturi. În ceea ce priveşte metodologia de învățare, aceasta se bazează pe activităţi interactive şi distractive, realizate prin intermediul jocului didactic.

Analiza altor documente arată că în cele mai multe state, vârsta de începere a învățării primei limbi străine ca disciplină obligatorie este cuprinsă între 6 și 9 ani. Astfel, în **Belgia** (Comunitatea Germanofonă), toți copiii încep să învețe o limbă străină de la o vârstă mai mică de 3 ani, la treapta învățământului pre-primar.

În **Spania,** în majoritatea comunităților autonome, copiii încep învățarea unei limbi străine, în al doilea ciclu de învățământ pre-primar, adică de la vârsta de 3 ani.

În **Cipru,** din septembrie 2011, toți copiii sunt obligaţi să învețe limba engleză drept disciplină obligatorie de la vârsta de 6 ani. Cu toate acestea, în unele școli, învățarea obligatorie a limbii engleze începe de la vârsta de 5 ani, iar această cerință a fost extinsă asupra tuturor școlilor din septembrie 2015.

În **Germania,** cerința de a învăța o limbă străină ca disciplină obligatorie este implementată în toate școlile şi vizează elevii cu vârste cuprinse între 8 și 10 ani.

În **Slovacia,** din 2008/09, școlile introduc predarea obligatorie a unei limbi străine de la vârsta de 8 ani. În 2010/11, cu toate acestea, această reformă nu fusese încă pusă în aplicare pentru toți elevii cu vârsta de 9 ani. În plus față de aceste trei state, Letonia va introduce o reformă în 2013/14, prin care prima limbă străină va fi obligatorie de la vârsta de 7 ani.

La celălalt capăt al scalei se află Regatul Unit al Marii Britanii (Anglia, Țara Galilor și Irlanda de Nord), în cazul în care toți elevii încep învățarea unei limbi străine drept disciplină obligatorie la vârsta de 11 ani atunci când încep ciclul de învățământ secundar. Școlile din Estonia, Finlanda și Suedia au o oarecare libertate pentru a determina clasa în care este introdusă prima limbă străină ca disciplină obligatorie. Autoritățile educaționale centrale definesc un interval de vârstă (sau clasa școlară), pentru introducerea limbilor străine: între 7 și 9 ani, în Estonia și Finlanda, precum și între 7 și 10 ani în Suedia.

Conform datelor statistice, în Suedia, 57,3% dintre elevii cu vârsta de 9 ani studiază cel puțin o limbă străină. Unele state introduc în prezent reforme pentru a reduce vârsta de începere a studiului primei limbi străine ca disciplină obligatorie.

De precizat, **Irlanda și Regatul Unit** (Scoția) sunt singurele state în care învățarea unei limbi străine la școală nu este obligatorie. În Irlanda, toți elevii învață limba irlandeză și limba engleză, niciuna dintre ele fiind privită drept limbi străine, iar în Regatul Unit al Marii Britanii (Scoția), nu există vreo programă școlară statutară, școlile au obligația de a pune la dispoziție studiul unei limbi străine, dar elevii nu au obligația de a o învăța (trad. ns.) [27].

După cum se poate observa, debutul sau vârsta de pornire în învăţarea unei LS ca discipline obligatorii pentru toţi copiii şi elevii în ţările europene porneşte chiar de la 3 ani (în cazul BE) sau de la 5 ani (CV şi MT), iar în 8 state europene – de la 6 ani.

În Republica Moldova, situaţia privind învăţarea LS e cu totul alta. Deşi realizările ştiinţifice în domeniul educaţiei lingvistice, în general şi al lingvodidacticii, în particular, sunt multiple şi valoroase, totuşi, în ceea ce priveşte învăţarea unei limbi străine în educaţia timpurie există deficienţe de ordin atât teoretic cât şi metodologic, însă, după cum arată practica educaţională, există şi în R.M., experienţe de iniţiere a învăţării unei limbi străine din grădiniţă, care pe an ce trece, devin din ce în ce mai multe, în deosebi, în mediul urban la solicitarea părinţilor. De cele mai dese ori, organizarea procesului de învăţare a unei LS este încredinţată unor studente de la facultăţile de profil, care nu au nici cunoştinţe psihopedagogice necesare demersului, şi nici competenţe profesionale pentru a realiza acest lucru.

De exemplu, în Chişinău există peste 40 şcoli şi centre educaţionale în care se organizează predarea limbilor străine copiilor de vârstă preşcolară. În tabelul 2. este prezentat un tablou sintetic al acestor practici, din care se relevă lipsa unor fundamente clare de ordin metodologic sau experiențial.

Tabelul 2. Practici de învăţare timpurie a limbilor străine în centrele de limbi străine din municipiul Chişinău

Centre educaţionale / Vârsta copiilor	**Obiective**	**Metodologia**
LingvoLab **de la 3 la 7 ani**	- Formarea pronunțării corecte; - Învățarea elementelor de bază ale formulării frazelor; - Îmbogățirea vocabularului; - Capacitatea de a înțelege prin ascultare vorbirea străină; - Participarea la o conversație simplă, precum și stimularea activității creative a copilului.	- Învățarea se realizează în formă de joc și de asemenea, prin cântece, poezii și desene.
Linguata **de la 3-7 ani**	- Integrarea în lumea modernă; - Dezvoltarea unei atitudini deschise și pozitive față de studiu printr-o varietate de activități.	- Utilizând filmulețe, istorioare scurte si atrăgătoare, cântece, jocuri, mici dialoguri etc.
Madagascar **de la 4 ani**	- A-i învăța pe copii să vorbească în limba străină; - Să îndrăgească limba, dar și procesul de învățare propriu zis.	- Cursurile sunt predate într-o formă dinamică. Activitățile, la care copilul trebuie să stea așezat, cum ar fi desenul, pictura și educația tehnologică - sunt alternate cu concursuri și jocuri în mișcare.

Znaika **de la 2 ani**	-	- Lecțiile de limba străină se desfășoară în formă muzicală de joc și sunt organizate în grupuri de 4-6 persoane.
Elite Academia **de la 3 ani**	- Dezvoltarea abilităților de conversație; - Studierea gramaticii; - setarea și ajustarea pronunției.	- Jocuri educaționale și testări trimestriale care prevăd cadouri; - O abordare integrativă (combinație de manuale, audio și video materiale).
Baby Club **de la 2 ani**	- Inițierea copiilor cu o altă limbă; - Să-i pregătească pentru învățământul în școală.	- În timp ce se joacă, copilul aude primele cuvinte în limba străină, le pronunță; - Folosește cuvinte în limba străină în discursul său; - Învață să formuleze propoziții, iar apoi învață să vorbească limba străină.

Analizând practicile de învăţare timpurie a limbilor străine în cadrul centrelor de limbi străine din Chişinău şi făcând o comparaţie cu cele din UE, observăm că vârsta de debut în solicitarea învăţării unei LS este aproximativ aceeaşi, însă obiectivele diferă esenţial: la noi accentul este pus mai mult pe învăţarea noţiunilor de limbă, pe când în UE - doar pe sensibilizarea interculturală, familiarizarea cu limba etc. Cât priveşte metodologia aplicată, aceasta nu diferă atât de mult, jocul didactic rămânând a fi metoda de bază.

Cu toate acestea, experiența pedagogică și dovezile academice sugerează că învăţarea limbilor străine, ca parte a educației generale, și pregătirea copiilor preșcolari în acest sens ar trebui să urmărească următoarele *obiective:*

- educația interculturală de sprijin: sensibilizarea diversității lingvistice, conștientizarea interculturală ajută la transmiterea valorilor societății moderne, cum ar fi deschiderea către diversitate și respect;
- să favorizeze dezvoltarea personală a copilului: activități multilingve pentru sensibilizarea sistematică a gradului de conștientizare a diferitelor limbi contribuie la dezvoltarea competențelor și aptitudinilor generale ale copiilor;
- coerența cu perspectiva învățării pe tot parcursul vieții: să urmărească echitatea accesului, obiectivele și resursele disponibile și pentru a asigura continuitatea abordărilor în cadrul trecerii de la învăţământul preșcolar la primar [26].

Aşa cum s-a stipulat în actele normative, copiii trebuie să facă faţă în mod activ caracterului multietnic şi multicultural al societăţii noastre pentru a se raporta într-o manieră constructivă şi pozitivă acestei diversităţi; să manifeste respect pentru drepturile lor şi ale celorlalţi, indiferent de etnia, limba, cultura, religia, genul, vârsta sau statutul social al acestora; să respecte credinţele sociale şi culturale ale celorlalţi, respingând orice tip de intoleranţă, extremism şi rasism; să demonstreze responsabilitate pentru sine şi cei din jur, pentru societate şi mediu; să exercite în mod activ şi responsabil drepturile proprii, respectând și drepturile celorlalţi; să preţuiască diversitatea; să demonstreze toleranţă şi atitudine incluzivă; să practice şi să promoveze valorile umane în viaţa cotidiană [9, p. 8].

În acest context, merită atenţie opinia prof., dr. hab. S. Cemortan, cel mai de seamă reprezentant al pedagogiei preşcolare din Republica Moldova, care, în cadrul cercetărilor realizate în domeniul psihologiei şi pedagogiei preşcolare a susţinut rolul primordial al învăţării cât mai devreme a limbilor în formarea cognitivă, socială şi culturală a copilului, considerând că se poate introduce, *în varianta opţională,* studierea unei limbi străine cu începere de la vârsta de 5-6 ani (preşcolară), sugerând, totodată, că e de dorit de a stabili unele finalităţi concrete ale învăţării limbilor străine în instituţiile preşcolare pe plan lingvistic, intelectual şi cultural, pornind de la cele trei aspecte fireşti ale procesului eficient de instruire: aspectul psihologic, conţinutul de fond, metode şi tehnici de realizare [3, p. 77].

În Republica Moldova, *Curriculum pentru educaţie timpurie*, precum şi *Standardele profesionale naţionale pentru cadrele didactice din instituţiile de educaţie timpurie* [7; 19], nu prevăd învăţarea unei limbi străine la etapa respectivă. Totuşi, reieşind din realităţile actuale, când universul predării limbilor străine cunoaşte permanente mutaţii, am considerat oportun de a introduce anumite cerinţe faţă de învăţarea unei limbi străine în actualele *Standarde de învăţare şi dezvoltare a copilului de la naştere până la 7 ani,* cu scopul de a orienta proiectanţii actului educaţional privind aşteptările despre ceea ce ar trebui copiii să ştie şi să facă prin educaţia preşcolară [20].

H. Stern ajunge la concluzia că „trebuie să evităm pericolul de a crea o dihotomie falsă între Penfield şi *teoria învăţării timpurii a limbilor străine*, precum Burstall şi *teoria învăţării limbilor străine mai târziu*." Din motive de dezvoltare, fiecare vârstă în viaţă are avantaje şi dezavantaje pentru învăţarea limbilor străine. Pentru a ilustra acest fapt, prezentăm mai jos o analiză sintetică a faptelor descrise de acest autor şi pe care le-am concentrat în tabelul 3., având în vedere condiţiile adecvate pentru învăţare (trad. ns.) [29, p. 308].

Tabelul 3. Avantajele şi dezavantajele învăţării limbilor străine de către copii şi adulţi [21]

Etapele de învăţare	**Avantaje**	**Dezavantaje**
Copiii	1. Percep „învăţarea" mai degrabă ca pe „o joacă"; 2. Învaţă din plăcere; 3. Sunt motivaţi pentru că activităţile sunt plăcute; 4. Nu se confruntă cu „anxietatea lingvistică"; 5. Mai uşor dobândesc sistemul de sunet al limbii, nu numai pronunţia de sunete individuale, ci, de asemenea, modelele de intonaţie; 6. Au mai mult timp la dispoziţie pentru a învăţa; 7. Vârsta permite să fie făcute legături productive între prima şi a doua limbă, care pot avea beneficii importante pentru conştientizarea lingvistică a unui copil şi alfabetizarea; 8. Proces intuitiv, completat cu mai multe procese analitice mai târziu. Aceasta permite înrădăcinarea limbii în persoană; 9. Există o influenţă pozitivă asupra dezvoltării educaţiei generale a copiilor (de ex., cognitiv, emoţional, cultural), precum şi cu privire la formarea unui multilingv şi formarea identităţii interculturale.	1. Au nevoie să dezvolte un puternic ataşament emoţional faţă de profesorul lor; 2. Contribuţie fizică, emoţională şi intelectuală; 3. Mulţi copii sunt timizi; 4. Au nevoie de sprijin din partea părinţilor; 5. Durata lor de atenţie este limitată.
Adulţii	1. Utilizează noua lor limbă cu privire la concepte despre lume pe care le posedă deja de la prima lor limbă. Acest lucru poate ajuta foarte mult în achiziţie de vocabular şi în a face concluzii cu privire la sens; 2. Pot fi mai experimentaţi în discursul conversaţiei şi alte activităţi lingvistice, şi,	1. Confruntări cu „anxietate lingvistică"; 2. Capacitate scăzută pentru a efectua sarcini sub presiune de timp, asumarea de riscuri, stabilirea de memorie pe termen lung; 3. Capacitate scăzută de a-şi aminti

	astfel, pot fi adepţi la obţinerea de feedback de la vorbitori nativi sau profesori; 3. Aceştia sunt mai susceptibili de a utiliza o gamă mai largă de strategii de învăţare de ex: Luarea de notiţe, utilizarea materialelor de referinţă, căutarea pentru modelul de bază; 4. Aceştia pot avea un sentiment mai clar de ce învaţă o limbă suplimentară şi, prin urmare, pot fi capabili să lucreze în mod intenţionat în vederea atingerii obiectivelor propriei alegeri.	detalii; 4. Dificultăţi în auz; 5. Dificultăţi în pronunţie; etc.

Este esenţial de înţeles, totuşi, că posibilele avantaje ale învăţării unei limbi străine de către cei mai în vârstă nu sunt exclusive. Ele devin, desigur, disponibile pentru copiii mici pe măsură ce ei cresc, ceea ce creează posibilitatea unui proces de achiziţionare precoce a acestor experienţe de învăţare a limbilor străine într-o manieră mai analitică.

Aşadar, rezultatele prezentate în tabelul 3., sprijină ideea învăţării timpurii a unei limbi străine, dezvoltarea unei pronunţii similare cu cea a vorbitorilor nativi, iar în ceea ce priveşte existenţa unei perioade critice a învăţării limbilor străine, aceasta se referă în special la adulţi [21].

Fără îndoială că vârsta joacă un rol determinant în procesul de achiziţie a unei limbi străine. Astăzi ştim că există o perioadă privilegiată în timpul căreia copilul dă dovadă de o mare adaptabilitate, manifestă o formidabilă curiozitate de a cunoaşte, de a înţelege, este cât se poate de spontan şi de flexibil din punct de vedere cognitiv. Vorbim despre perioada în care asimilarea sistemului de intonaţie şi de accent al unei limbi secundare reprezintă o necesitate absolută, perioadă plasată de majoritatea specialiştilor înaintea vârstei de 10 ani. Însă, dacă limita superioară poate fi fixată cu atâta exactitate, nu acelaşi lucru se întâmplă în cazul începerii studiului unei limbi străine. Astfel, debutul lingvistic eficient, într-o altă limbă decât cea maternă, este localizat fie în clasele I-V, fie în preşcolaritate, atunci când educabilul dă dovadă de o motivaţie intrinsecă deosebită şi este dispus să participe la activităţi de învăţare dintre cele mai diverse. În plus, copiii nu manifestă acea „anxietate lingvistică”, acel blocaj psihic des întâlnit la elevii mai mari sau la adulţi care îi împiedică pe aceştia să se exprime natural într-o limbă străină, aspect pe care S. Krashen îl numeşte „filtrul afectiv”. Acest filtru, pe deplin constituit de-abia la începutul pubertăţii, este, în opinia lingvistului american, responsabil de atitudinea adesea reticentă a adulţilor care învaţă o limbă străină în a-şi face publice cunoştinţele lingvistice imperfecte, din teama de ridicol sau de frica unor eventuale critici [apud. 10].

Ceva mai mult, au afirmat W. Penfield, L. Roberts şi U. Weinreich nu numai că, din punct de vedere fiziologic, vârsta optimă pentru învăţarea limbilor este în copilărie până la 10-12 ani, dar că şi învăţarea unei a doua limbi în copilărie facilitează apoi învăţarea altor limbi – nu atât datorită transferului, cât mai ales faptul că există astfel un fond mai bogat de elemente sonore (prin care se face „un antrenament”) şi, în general, de cunoştinţe lingvistice (trad. ns.) [18, p. 348].

Aşadar, putem conchide că în ceea ce priveşte vârsta optimă de învăţare a unei limbi străine, până în prezent, aceasta nu a fost determinată clar, cu precizarea că această învăţare nu trebuie să depăşească aproximativ debutul pubertăţii - vârsta de 10-12 ani.

Totuşi, având în vedere stabilirea limitei de sus a unei perioade optimale a învăţării limbilor străine, tendinţa de coborâre a debutului învăţării unei limbi străine şi bunele practici existente la nivel european, ţinând cont și de solicitările părinţilor din Republica Moldova privind învăţarea unei limbi străine la etapa educaţiei timpurii, avansăm ipoteza despre posibilitatea începerii învăţării unei limbi

străine la vârsta cuprinsă între 6 şi 7 ani, pe care o vom considera drept vârstă optimă, dat fiind că această vârstă reprezintă o medie rezonabilă din punct de vedere pedagogic.

Stabilirea perioadei optimale a debutului învăţării unei LS ne conduce spre momentul următor, necesar de elucidat în demersul investigaţional: pentru a începe învăţarea unei limbi străine la vârsta de 6-7 ani este necesar ca anumite particularităţi ale copilului de această vârstă, anumite calităţi şi însuşiri ale lui să fi atins un oarecare grad de maturizare [25, p. 303]. Or, intelectul uman, ca formaţiune psihică complexă, cuprinde diferite procese şi activităţi psihice (gândire, limbaj, memorie, imaginaţie, atenţie ş.a.), care permit desprinderea de stimulii concreţi, depăşirea experienţei senzoriale şi oferă posibilitatea prelucrării mintale a informaţiei, ca formă superioară de activitate intelectuală susține autorul L. Trofăilă [24, p. 108]. Argumentele sunt următoarele:

- În primul rând, *limbajul* copilului preşcolar la vârsta respectivă devine mai fluid. Dezvoltându-se concomitent cu gândirea, limbajul preşcolarului se îmbogăţeşte intens, devenind un instrument activ în relaţionare. Extinderea raporturilor copilului cu realitatea înconjurătoare se răsfrânge direct asupra limbajului său. Acesta se dezvoltă *cantitativ*. Vocabularul activ al copilului cuprinde la 4 ani 1600-2000 cuvinte, la 5 ani 3000, iar la 6 ani 3500. Totodată, se consolidează pronunţia, structura gramaticală, se trece de la vorbirea situativă la cea contextuală; expresivitatea limbajului se caracterizează prin sporirea caracterului explicit al vorbirii şi transformarea unei părţi a comunicării nonverbale în comunicare verbală. Tot în această perioadă se structurează şi *defectele de vorbire* [17, p. 94].

În opinia, psiholingvistei T. Slama-Cazacu capacitatea, dar şi dificultăţile pe care le au copiii preşcolari la diverse vârste, de a delimita diversele cuvinte ale unei propoziţii, adică de a-şi da seama de individualitatea fiecărui cuvânt, „de a putea să-1 separe de celelalte" reprezintă una dintre particularităţile vorbirii copilului mic - blocurile sintagmatice. Această particularitate, datorată unei insuficiente analize, precum şi unei dificultăţi de a face clare diferenţieri perceptive (şi care duce la insuficienta delimitare a cuvintelor), se menţine şi la copiii mai mari. Abia după 6 ani are loc decupajul corect: Pune / cartea / pe / dulap. În general, prepoziţiile şi conjuncţiile sunt cele mal greu de separat. Copilul pare să „gândească", să reflecteze asupra limbii, pe care vrea s-o utilizeze [18, p. 243].

De exemplu, acel aşa-zis „simţ al limbii" — care se manifestă la copilul preşcolar şi care-1 face să înveţe de fapt limba fără ajutorul unor reguli abstracte predate din afară — se pierde în etapa şcolarităţii, când limba este prezentată sub forma regulilor abstracte. Se observă, de asemenea, că dispare şi tendinţa de a „regulariza" limba — după criterii logice de fapt, dar altele decât principiile preluate din limbile din care derivă sau care au făcut ca limba comunităţii să evolueze în direcţii contradictorii. Acel aşa-zis „simţ al limbii" este, după Slama-Cazacu T., dovada unei însuşiri conştiente a limbii, a unei reflectări asupra ei, a intervenţiei gândirii — uneori prin operaţii de abstractizare şi în orice caz de generalizare bazată pe analiză, adică nu a unui sincretism — în procesul de preluare a sistemului fonematic, lexical, gramatical, utilizat de adulţii din jur [idem, p. 339].

- *Dezvoltarea intelectuală* cunoaşte noi aspecte, se conturează sub aspecte care determină instalarea capacităţii de învăţare la vârsta de 6 ani, care-i va permite copilului să-şi însuşească diferitele cunoştinţe şi atitudini necesare învăţării unei limbi străine. El va fi apt să dobândească noi experienţe care-i vor aduce o satisfacţie afectivă, emoţională, motivaţională, social-morală şi acţională.
- Operaţiile *gândirii* se dezvoltă intens la vârsta de 6-7 ani: analiza, sinteza, comparaţia, generalizarea, abstractizarea, concretizarea, clasificarea. La fel şi calităţile lor: corectitudinea, promptitudinea, independenţa, flexibilitatea, permutabilitatea.
- Se dezvoltă şi însuşirile *atenţiei:* stabilitatea, concentrarea, distributivitatea, promptitudinea reactualizării, spiritul de observaţie etc.
- La vârsta de 6 ani, copilul trece de la planul acţiunii la cel al vorbirii, ceea ce îi va da posibilitatea sistematizării şi ierarhizării mentale a cunoştinţelor.

■ *Sensibilitatea* auditivă devine tot mai fină, iar dezvoltarea auzului fonematic este legată de diferenţierea componentelor structurale ale vorbirii, ceea ce permite introducerea studiului organizat al limbii, sub forma exerciţiilor de analiză şi sinteză fonetică şi grafică. Acum copilul este capabil să-şi regleze mai repede şi mai eficient gradul încordării musculare, fineţea mişcărilor, să asocieze imaginea verbală cu cea grafică (încetul cu încetul, dispare tirania gumei, nevoia repetată de ascuţitoare, hârtia sfâşiată de vârful de creion ori de peniţă).

■ Funcţiile de cunoaştere se dezvoltă într-un ritm fără precedent, în aşa fel încât gândirea copilului se diferenţiază treptat de gândirea intuitiv-acţională spre forme de gândire intuitiv-imaginativă, dar şi verbală. Procesele intelectuale dobândesc o independenţă relativă şi iau forma unor raţionamente specifice, pe baza cărora se vor dezvolta operaţiile intelectuale. Putem identifica progresele intelectuale, urmărind uşurinţa realizării asociaţiilor între diferite idei şi obiecte, în încercările de transfer ale unor reacţii în situaţii noi, în nevoia de a primi explicaţii cauzale asupra unor fenomene, obiecte şi fapte din mediul înconjurător. Copilul preşcolar mare devine rezistent la unii stimuli colaterali şi se poate motiva pentru activitatea care-l interesează [22, p. 94].

■ Pregătirea copilului pentru şcoală în ceea ce priveşte învăţarea unei limbi străine. Activitatea instructiv-educativă din grădiniţă îl impulsionează pozitiv în devenirea lui şcolară şi îi uşurează trecerea spre următoarea treaptă a integrării sociale – şcoala. Copilul percepe trecerea de la preşcolaritate la şcolaritate ca un salt calitativ în devenirea lui socială. Succesul sau eşecul în viitoarea activitate, cea şcolară depinde de natura influenţelor exercitate asupra lui în perioada anterioară, în grădiniţă: dobândirea independenţei, a încrederii în sine, adaptabilitatea socială şi curiozitatea intelectuală. Cu cât educaţia este mai bine organizată în anii preşcolarităţii, cu atât produsul ei este de calitate pe următoarea treaptă a evoluţiei copilului – şcolaritatea [8, p. 176].

În concluzie, debutul învăţării unei limbi străine în educația timpurie, mai exact la vârsta de 6-7 ani apare ca o problemă necesară de rezolvat, dar ca și o oportunitate de reglare a procesului educațional, ca întreg, ce se suprapune pe *echilibrul* realizat de o bună dezvoltare a proceselor psihice, oferind posibilitatea dobândirii de noi achiziţii şi contribuind, în acelaşi timp, la dezvoltarea personalităţii copilului, în conformitate cu aptitudinile şi interesele sale.

BIBLIOGRAPHY

Literatura în limba română

1. *Cadrul European Comun de Referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare.* Trad. din l. fr. de Moldovanu G. Chişinău: FEP, Tipografia Centrală, 2003. 204 p. ISBN 9975-78-259-0
2. *Cadrul Strategic pentru Educaţie şi Formare Profesională („ET 2020")* http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_ro
3. CEMORTAN, S. *Programa educaţiei şi instruirii copiilor de şase ani în instituţiile preşcolare.* Ministerul Ştiinţei şi Învăţământului din Moldova. Chişinău: Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, 1992. 79 p.
4. *Codul educaţiei al Republicii Moldova din 23.11.2014.* In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324.
5. *Comunicarea comisiei către parlamentul european, consiliu, comitetul economic şi social european şi comitetul regiunilor. Multilingvismul: un avantaj pentru Europa şi un angajament comun. COM (2008) 566 final.* Bruxelles, 18.9.2008. Disponibil: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=celex:52008DC0566

6. *Curriculum la limba română pentru instituțiile de educație timpurie cu instruire în limba minorităților.* Aut. Barbăneagră, A. Chișinău: MECC, 2018. 68 p. ISBN 978-9975-3279-6-1
7. *Curriculum pentru Educația Timpurie.* Echipa de elab. Vrânceanu M, Straistari-Lungu C. [et al.]. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
8. GOLU, F. *Joc şi învăţare la copilul preşcolar.* Ghid pentru educatori, părinţi şi psihologi. Bucureşti: EDP, 2009. 176 p. ISBN 978-973-30-2474-3.
9. GORAȘ-POSTICA V. Competența interculturală: funcționalitate conceptual-practică. In: *Competența interculturală.* Chișinău: Centrul Educațional Pro Didactica, 2015. p. 8-21. ISBN 1810-6455.
10. PETRESCU, A. *Formarea profesorului de limbi străine din învăţământul preşcolar şi primar din România.* Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2012. 222 p. ISBN 978-606-16-0193-6.
11. *Planul-cadru de învățământ pentru învățământ primar, gimnazial și liceal, anul de studii 2015 – 2016.* Chișinău: MEȘ. al R.M., 2016. 60 p.
12. *Planurile de învăţământ pentru toate tipurile de instituţii de învăţământ secundar, anii de studii 1989-1994.* Chișinău: MEȘ. al R.M.
13. *Portofoliul european al limbilor: ghid destinat profesorilor și formatorilor cadrelor didactice /D. Little, R. Perclová; trad. din lb. fr.de G. Moldovanu.* Chișinău: F.E.-P. „Tipogr. Centrală", 2003. 120 p. ISBN 9975-78-260-4.
14. *Rezoluţia Consiliului de la Barcelona, martie 2002.* Disponibil: https://www.consilium.europa.eu.
15. *Rezoluția Consiliului referitoare la o Strategie Europeană pentru Multilingvism. Strasbourg, 2008.* Disponibil: http://eurlex.europa.eu
16. SAMFIRA, C. Eficienţa învăţământului preşcolar cu predare în limba engleză. In: *Revista Ecostudent.* 2015, nr. 5, p. 46-48. ISSN 2343 –7936, ISSN-L 2343 –7936. Disponibil: http://www.utgjiu.ro/ecostudent/ecostudent/pdf/2015-05/11_Samfira%20Silvia-Cristina.pdf
17. SCHWARTZ, G., KELEMEN, G. *Psihologia copilului.* Arad: Ed. Universității „Aurel Vlaicu", 2009. 230 p. ISBN 978-973-752-276-4.
18. SLAMA-CAZACU, T. *Introducere în psiholingvistică.* Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1968. 450 p.
19. *Standarde de învăţare şi dezvoltare pentru copilul de la naştere până la 7 ani: Standarde profesionale naţionale pentru cadrele didactice din instituţiile de educaţie timpurie.* L. Vârtosu, A. Pânzari ș.a. Chișinău: S.n. (Tipogr. „Sirius"), 2010. 170 p. ISBN 978-9975-9905-9-2.
20. *Standarde de învăţare şi dezvoltare pentru copilul de la naştere până la 7 ani (varianta revăzută/dezvoltată).* A. Cutasevici, V. Crudu ș.a. Chișinău: Lyceum („Tipogr. Centrală"), 2019. 92 p. ISBN 978-9975-3285-6-2.
21. STRAISTARI-LUNGU, C. Considerații psihopedagogice privind vârsta optimă de debut în învățarea limbilor străine. In: *Univers Pedagogic*, 2016, nr.4 (52). p. 92-99. ISSN 1811-5470.
22. STRAISTARI-LUNGU, C. (coaut.). *Educaţia copiilor prin jocuri.* Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 144 p. ISBN: 978-9975-9866-4-9.
23. *Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educaţia-2020",* aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014.

24. TROFĂILĂ, L. *Psihologia dezvoltării.* Chişinău: SA Reclama, 2007. p. ISBN 978-9975-9630-3-9.
25. VÎGOTSKY, L.S. *Opere psihologice alese.* / trad. V. Radu. V-I. Bucureşti: E.D.P., 1971. 362 p.

Literatura în limba engleză

26. *Early Language Lerning Policy Handbook of Good Practice – Europa, 2009. 87 p.* Disponibil: http://ec.europa.eu.
27. *Key data on teaching languages at School in Europe.* Brussels: Euridice, 2012. 174 p. ISBN 978-92-9201-442-1.
28. *Language learning at pre-primary school level: marking it efficient and sustainable a policy handbook.* Brussels: European Commission, 2011. 30 p.
29. STERN, H.H. What can we learn from the good language learner? In: *Canadian Modern Language Review*, 1975, Nr. 31, p. 304-318. ISSN 0008-4506; eISSN 1710-1131.

Acest articol a fost realizat în cadrul proiectului: *Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale.*
Cifrul proiectului: *20.80009.0807.27 A*

PSYCHOPEDAGOGICAL STRATEGIES FOR PREVENTING ANTISOCIAL BEHAVIOR IN STUDENTS

Angela Cucer
Coordinating Scientific Researcher, PhD, Institute of Educational Sciences

Abstract: Antisocial behaviors are actions that harm the well-being of others or violate their basic rights. Analysis of the concept of "antisocial behavior" has shown that it is equivalent to either deviant behavior or is closely related to it. Behavioral disorders are manifested by a psychological imbalance, loss of contact with reality, weakening of judgment and self-criticism, having a differentiated character compared to the age of the student, or the subject in general. This type of behavior continuously affects students' cognitive ability as well as their ability to solve various problems of cooperation with others and integration into the social environment.
The analysis of scientific sources allowed us to find that in the conditions of the crisis of modern society and the change of moral and value attitudes, the number of children prone to antisocial behavior has increased considerably. For this reason, we conclude that the issue of preventing antisocial behavior in students is becoming increasingly important and current.
In this article we propose to psychologists, teachers, parents, readers various ways and means of prevention, prophylaxis of antisocial behavior in students.

Keywords: anticocial behavior, prophylaxis, prevention, students.

Mai multe studii au constatat că, în condițiile sociale moderne, atât familia, cât și școala se confruntă cu problema creșterii tulburărilor de comportament la copii (alcoolism, dependență de droguri, fumat, sinucidere, dependență de jocuri de noroc, furt, vagabondaj, limbaj vulgar etc.). Cum să frânăm această creștere, să prevenim, să depistăm apariția noilor tulburări, să intervenim când deja sunt aceste tulburări în comportamentul elevului? La acestea și alte întrebări caută răspuns psihologii, pedagogii, părinții și toți cei interesați de a ajuta elevul cu tulburări de comportament.

Atât pedagogii, psihologii cât și părinții depun efort pentru a soluționa problema tulburărilor de comportament. Cu toate acestea, în ciuda aspirațiilor lor pozitive comune, activitatea de prevenție și profilaxie, care vizează ajutarea și asistența copilului în procesul de socializare, stoparea și prevenirea tulburărilor în comportamentul elevilor nu-și atinge întotdeauna scopul.

Una din cauze este că atât psihologii, pedagogii cât și părinții nu posedă cunoștințele necesare despre particularitățile apariției și dezvoltării la elevi a tulburărilor de comportament. Adesea, aceștia nu pot să recunoască la etapa incipientă manifestările unui comportament cu adevărat deviant al copilului, să stabilească relația dintre cauzele unui astfel de comportament și consecințele acestuia, să explice de ce metodele (tehnicile) care par a fi eficiente, formele de lucru pentru prevenirea comportamentului deviant al copiilor în unele cazuri nu funcționează.

De asemenea, trebuie de menționat despre pericolul consecințelor tulburărilor de comportament. Pe de o parte, unele tulburări de comportament a copiilor sunt fapte și acțiuni greșite ale acestora din cauza necunoașterii regulilor normative de comportament, incapacității de a-și controla starea emoțională și acțiunile; aceasta fiind o modalitate de a se proteja în situații dificile. Din acest considerent, a zice că faptele negative ale unui copil se transformă numaidecât într-o infracțiune gravă în viitor nu este corect. O astfel de tulburare de comportament a copilului poate fi privită ca un fenomen trecător. Pe de altă parte, comportamentul neadecvat al elevului, în perioada de formare a personalității și a conștiinței de sine, ne supravegheat de către adulți (părinți, psihologi, pedagogi), poate

obține un caracter stabil şi să se fixeze în conştiința acestuia transformându-se într-un comportament antisocial. Acest fapt reprezintă un pericol atât pentru elev, cât şi pentru mediul social din care face parte. Din acest considerent problema prevenirii comportamentului deviant capătă o deosebită relevanță şi semnificație în situația actuală.

Smantser A.P., şi Rangelova E.M. folosesc termenul de „prevenire" cu sensul de avertisment, protecție, înlăturarea factorilor distructivi în comportamentul copilului, umanizarea şi armonizarea relațiilor dintre profesori şi elevi, educarea la elevi a calităților volitive care asigură rezistență la posibilitatea apariției, manifestării tulburărilor de comportament la şcoală, acasă, în stradă. Prevenția se caracterizează prin preîntâmpinarea, anticiparea comiterii de către elevi a acțiunilor negative, a comportamentului antisocial, precum şi acordarea asistenței psihopedagogice în situații dificile [12]. Totodată prevenția permite psihologului sau profesorului să protejeze elevii de influențele negative ale mediului, să prevină abaterile emergente, să le ofere sprijin şi asistență psihologică eficientă.

Acțiunile de profilaxie, bazate ştiințific, trebuie să vizeze: prevenirea eventualelor circumstanțe fizice, psihologice sau socioculturale la elevii care sunt expuşi riscului social; menținerea şi protejarea nivelului normal de viață şi a sănătății acestora; asistența lor în atingerea unor obiective semnificative din punct de vedere social şi dezvăluirea potențialului său interior [13]. Ca atare activitatea de prevenire, funcțională, organizațională, resurse alocate, începe când apar eşecuri specifice în condițiile de viață şi educație, în dezvoltarea individului, care pot duce la infracțiuni [7].

Există două strategii de prevenire: cele *orientate negativ şi cele pozitive.* La baza strategiei de *prevenire orientate negativ* se pune accentul pe consecințele negative ale comportamentului deviant (efectul nociv asupra psihicului şi corpului uman etc.). Strategiile de prevenire *pozitive* se concentrează pe consolidarea factorilor de protecție a personalității, educația şi dezvoltarea unei personalități rezistente la influența factorilor negativi externi, pe protejarea împotriva apariției problemelor, a potențialul de sănătate, dezvoltarea şi descoperirea resurselor psihologice ale persoanei, sprijinind elevul şi ajutându-l să se autorealizeze în viață [11].

Cercetătorii numesc următoarele direcții ale psihoprofilaxiei:

- *organizarea mediului social* prevede impactul asupra factorilor sociali care determină abaterile; influența poate fi direcționată asupra societății, familiei, grupului social sau asupra unei anumite persoane;
- *informarea* prevede influența asupra proceselor cognitive ale persoanei cu scopul de ai mări capacitatea de a lua decizii constructive în diferite situații, prin organizarea de lecții, convorbiri, diseminarea literaturii speciale, a filmelor.
- *învăţarea activă a abilităţilor importante din punct de vedere social* care poate fi realizată în diferite trening-uri de grup cu referire la formarea rezistenței la influența socială negativă, a valorilor afective, deprinderilor de viață etc.;
- *organizarea de activități alternative* comportamentului deviant prin formarea la elevi a necesității şi interesului persistent de implicare în diverse tipuri de activități creative;
- *organizarea modului sănătos de viață* ce presupune formarea competenței de a fi responsabil de sănătatea sa şi a celor din jur, armonie cu mediul înconjurător şi cu sine însuşi;
- *activarea resurselor personale* este asociată cu posibilitatea de autoexprimare a sinelui, participarea la grupuri de comunicare şi creştere personală, asigură activitatea persoanei formând rezistență la influențele externe negative;
- *micşorarea consecinţelor negative ale comportamentului deviant*, în cazurile când acesta deja s-a format, are ca scop prevenirea recidivelor sau consecințelor lor negative [5, 6, 9].

Organizând activitatea de prevenție, profilaxie cu elevii claselor primare este important de a lua în considerare caracteristicile ale vârstei şcolare mici: nivelul de dezvoltare calitativ

nou de reglare voluntară a comportamentului; reflexie, analiză, plan intern de acțiune; dezvoltarea unei noi atitudini cognitive față de realitate; orientarea spre grupul de semeni.

Activitatea de bază a elevului mic este activitatea de învățare. Ca urmare a aprecierii de către cei din jur a procesului și a rezultatelor învățării prin notare, la elevii din clasele primare se dezvoltă autoaprecierea, se formează baza morală a comportamentului, sistemul de valori, autoreglarea emoțională. La această vârstă elevii se pot conduce de normele și regulile sociale de conduită, sunt pregătiți să însușească forme noi de comportament, dar totodată ei necesită ghidare de către cadrul didactic, psiholog, părinți. Lecțiile pentru elevii din clasele primare trebuie să aibă ca scop: formarea la elevi a dorinței de autocunoaștere, autoreglare emoțională, orientare spre un scop anumit, dezvoltarea competenței de comunicare, reflexiei, creativității, dezvoltarea cunoștințelor etice, formarea competenței de a îndeplini corect regulile de comportament; stimularea nevoii de autoperfecţionare morală. Acest lucru este facilitat de diverse forme de lucru a profesorului cu elevii: conversații etice, jocuri, victorine, concursuri etc. De asemenea la organizarea activității de prevenție, profilaxie trebuie de luat în considerare faptul că în orice activitate școlarul mic este mai mult atras de partea procesuală a activității și mai puțin de conținutul și rezultatul acesteia. De aceia, în procesul de prevenție a tulburărilor de comportament trebuie să prevaleze nu numai conversațiile, ci și înscenarea de spectacole, discutarea studiilor de caz, vizionarea filmelor și multe altele, unde fiecare dintre participanti va putea nu numai să asculte și să-și amintească, ci și să acționeze în situații create special. O formă efectivă de lucru cu școlarii mici privind însușirea normelor și regulilor de conduită sunt activitățile educative bazate pe joc. În continuare prezentăm unele jocuri pe care le-ar putea folosi psihologul, cadrul didactic în activitatea cu elevii claselor primare. Astfel pentru formarea conștientizării de către elevi din clasele primare a cauzelor ce provoacă conflictele și formarea abilităților de comunicare putem utiliza jocul ”5 reguli”. Materiale necesare: baloane, o coroană din carton, cartele cu descrierea situațiilor de conflict, jetoane pătrate de culoare albastră, hârtie albă, ziare, reviste, un coș. Moderatorul explică că toți împreună trebuie să elaboreze 5 reguli de care trebuie să țină cont când interacționează cu alte persoane:

Exercițiul 1. Baloanele. Moderatorul roagă elevii să-şi amintească momentele când ei s-au comportat agresiv, conflictual și să descrie emoțiile sale la acel moment. Apoi sunt rugați să descrie portretul persoanei care se supără. (se încruntă, se înroșește, se umflă etc.). Cum credeți el seamănă cu un balon umflat? (copii sunt rugați să umfle balonul, să-i deseneze ochi, gura). Apoi sunt întrebați: Dacă acest balon se va umfla în continuare ce se va întâmpla? Se va sparge. Haideți să verificăm. Se propune elevilor să umfle foarte tare balonul până se va sparge. Copii ce se va întâmpla cu persoana care se supără? Explicați expresia ” a crăpat de ciudă”. Ce sa întâmplat cu acea persoană? Când persoana ”crapă de ciudă” din el iese toată răutatea ce s-a acumulat, se bate, mușcă, poreclește, se ceartă.

Apoi elevii sunt rugați să se alinieze în două rânduri față în față. Moderatorul: închipuiți-vă că sunteți un balon umflat, foarte supărat. Spuneți când persoana așa se comportă ea provoacă durere celor din jur? (Da, provoacă durere). Acum să umflam un alt balon și vom lăsa aerul să iasă treptat din el. Ce sa întâmplat cu balonul? Încercați și voi să vă supărați și să vă „eliberați” încet din mânie, dar nu față de un prieten, ci încercând să-ți frânezi mânia si calmându-te. Care a fost cel mai greu lucru pentru tine? La ce concluzii ați ajuns?

Exercițiul 2. Împăratul. Elevii sunt anunțați că clasa lor se preface într-o împărăție și trebuie de ales împăratul. De asemenea se anunță că împăratul este neobișnuit: el înțelege limba vorbită dar nu o poate vorbi, ci vorbește într-o limbă străină. Împăratul, cu coroană pe cap, ales din rândul elevilor este așezat pe un tron improvizat. Oamenii împărăției vin la împărat cu rugăminți de soluționare a diferitor conflicte (acestea sunt scrise din timp pe cartonașe). Venind la împărat fiecare vociferează problema sa. Împăratul încearcă să pună întrebări, să le soluționeze problema dar într-o limbă necunoscută pentru ei. În cazul în care nu sunt înțelese deciziile regelui, el poate cere ajutor de la oameni. *Modele de situații*

problematice care necesită rezolvare: un locuitor al regatului l-a insultat pe altul în conversație, un vecin nu vrea să returneze un lucru împrumutat pentru o perioadă, vecinul a ocupat un teren care nu-i aparținea etc.

Discuții: A fost greu de înțeles împăratul?; Cum putea fi ghicit răspunsul?; Va satisfăcut răspunsul împăratului? De ce?; Care este cel mai important lucru într-o conversație, situație de conflict? Elevii împreună cu moderatorul stabilesc regulile de rezolvare a conflictelor.

Exercițiul 3 Împingătorii. Copiilor li se propune să tragă din coș câte un jeton, astfel clasa este împărțită în trei subgrupe: albaștrii, roșii și albii. Încăperea unde are loc jocul este împărțită în două: zona roșie și albastră. Sarcina pentru elevii cu jetoane roșii și albastre să-i împingă pe cei cu jetoane albe pe partea lor. La semnalul psihologului elevii cu ajutorul palmelor împing elevii cu jetoane albe, care stau pasivi, pe partea lor. La al doilea semnal al psihologului jocul finisează și fiecare grup cu jetoane roșii și albastre numără jucătorii cu jetoane albe ce au fost împinși la ei. *Discuții:* în cadrul discuțiilor se obțin răspunsuri la următoarele întrebări: Ți-ar plăcea să câștigi prin orice mijloc?; Care a fost cea mai dificilă parte a jocului?; Cum te-ai simțit când ai împins și când te-au împins?; Ați încercat să vă protejați partenerul de răni?

Exercițiul 4. Balonul cunoașterii. Elevii sunt aranjați în cerc. În centrul cercului pe un scaun stă un ”Balonul cunoașterii” (top de hârtie albă). Moderatorul ea o hârtie albă din top și propune participanților să transmită ”balonul cunoașterii” unui altuia numindu-l cu diferite cuvinte (exemplu: Ion tu ești o creangă, Ana tu ești vulpe etc.). Fiecare adresare este însoțită de adăugarea unei alte foi albe. Astfel balonul crește în volum. Moderatorul propune elevilor să se expună ce au simțit în procesul jocului. Apoi li se propune să dezumfle balonul, rugând elevii să se numească cu cuvinte frumoase, gingașe. apoi au loc discuții.

Exercițiul 5. ***Coșul cu emoții.*** Elevilor li se propune să-și amintească diferite situații dificile, emoțiile și sentimentele trăite. Din timp sunt pregătite reviste, ziare vechi, care vor fi rupte, mototolite și aruncate în coș de către elevi. Astfel elevii își vor elimina emoțiile negative.

La finalul activității se discută cu elevii ce reguli trebuie de respectat când interacționăm cu alte persoane, la ce ne ajută aceste reguli etc.

Organizând activitatea de profilaxie și prevenție a tulburărilor de comportament la copii din ciclul gimnazial trebuie de avut în vedere că perioada de dezvoltare de la 10-11ani până la 13-14 ani este destul de complicată şi se referă la așa-numitele perioade critice ale vieții persoanei sau crize de vârstă, care poate decurge în două direcții: criza de independență (încăpățânare, negativism, dezapreciere din partea adulților, atitudine negativă față de cerințele acestora etc.) și criza dependenței (supunere excesivă, dependență de cei mai mari și mai puternici etc.).

Activitatea de bază la această vârstă este considerată *comunicarea cu semenii,* iar ca particularități specifice sunt considerate dorința de a se opune adulților, de a se elibera de sub controlul acestora; de a se grupa în grupuri neformale cu anumite reguli și forme de relaționare. Aceasta este perioada de cea mai mare activitate socială și autodeterminare, când adolescenții își caută interesele și preferințele, locul lor în această lume. De aceia, este important de a oferi adolescenților terenul pentru a se autoprezenta și autoexprima în grupul de semeni, în grupurile de vârstă diferite, a le crea spațiul pentru realizarea ideilor creative și a autoaprecierii personale. Pentru aceasta este important ca adolescentul să încerce metodele și mijloacele de acțiune în diferite situații, a încerca în cadrul jocului să soluționeze rezolvarea unor situații. Prin metoda de probă și greșeli să-și aleagă strategia sa de conduită și comportament în mediul social. În acest scop pot fi folosite următoarele forme de profilaxie și prevenție: teatrul, rezolvarea unor probleme de comportament, înscenarea și discutarea diferitor forme de comportament, comunicare etc.

Pentru adolescent este important ca maturitatea sa să fie văzută și auzită de cei din jur, ideile sale să fie acceptate. Pentru acesta este important ca adulții (psihologul, pedagogul, părintele) și elevii să se asculte și să se audă unul pe altul, să înțeleagă și să accepte poziția celuilalt. Numai în acest caz va avea loc activitatea și comunicarea în comun a lor. Adolescenților le place activitățile de grup (crearea de colaje, proiecte etc.), să inventeze și să implementeze planul de activitate, să comunice, să repartizeze responsabilitățile, să creeze imaginea produsului proiectat. Toate acestea unesc elevii, formându-le experiența de interacțiune socială şi un comportament responsabil în diverse tipuri de activităţi, îi învață să construiască noi relații cu ceilalți, contribuie la creșterea intensivă a emoțiilor și sentimentelor sociale.

Jocul-forum: Aceasta e decizia mea. Scopul: ai deprinde pe elevi să găsească soluții în orice situație. Elevii singuri inventează situații de conflict și împreună le soluționează. Moderatorul nu apreciază jocul actorilor, nici variantele de soluționare a problemei, nici deciziile luate. El este prezentator, organizează contactul cu publicul, monitorizează respectarea regulilor, activează publicul să intervină și să schimbe situaţia pe scenă. În orice moment, poate spune „Stop!" dacă situația este scăpată de sub control, sunt încălcate standardele etice etc.

Acest joc-forum îl putem începe cu exercițiul ***Patru colțuri.*** Este expusă situația problematică, sunt propuse trei variante de soluționare a ei (trei colțuri în cameră), a patra variantă (al patrulea colț) - sunt răspunsurile proprii ale participanților, care diferă de cele propuse anterior. Participanții argumentează decizia aleasă - ocupând colțul său. Dacă la momentul discuțiilor oponentului i-a reușit să-l convingă, atunci acest participant trece într-un alt colț. În al patrulea colț pot fi propuse diferite idei, opinii care trebuie ascultate atent. *Prima situație*: în clasă este o fetiță "M" care nu este frumoasă, închisă în sine, nu comunică cu cei din jur, care este obiectul de agresiune a unui grup de fete. O altă colegă "C" a fost martoră cum acest grup de fete a discutat despre planul de a agresa fetița "M" după lecții. Ce trebuie să întreprindă colega "C"? :

- Ar trebui să povestească despre agresiunea planificată.
- Trebuie de spus despre situația creată unui adult.
- Să tacă, prefăcându-se că n - a auzit nimic.
- Colț deschis (o altă propunere).

A doua situație: elevul " N" în fiecare zi compune porecle pentru un alt coleg din clasă. Cum trebuie să procedați când colegul este maltratat?

- A discuta cu elevul "N" individual.
- A-l preîntâmpina că dacă va continua tot așa va fi bătut.
- A apela la părinții elevului "N" pentru soluționarea cazului.
- Colț deschis (o altă propunere).

După audierea situației fiecare elev își alege colțul său. Apoi se înscenează situația (timp 5-7 minute), se discută, se ia decizia.

Crearea colajelor. Colajul este un procedeu în arta modernă care constă în compunerea unui tablou prin lipirea unor elemente eterogene, în scopul obținerii unui efect de ansamblu; (prin extindere) tablou realizat prin acest procedeu [1]. https://dexonline.ro/definitie/colaj Tematica colajelor poate fi: "Viața din jurul meu"; " Eu sunt împotrivă.."; "Oamenii fericiți, cine sunt ei?"; "Să-i ajutăm" etc.

În procesul de realizare a unui colaj, elevii nu numai își extind cunoștințele în domeniul problemelor sociale existente, dar și își dezvoltă imaginația creativă, gândirea, abilitățile și competențele individuale de a lucra în grup. Etapele de lucru asupra colajului sunt:

1. Familiarizarea cu problema în baza căreia va fi realizată lucrarea (actualitatea, importanța socială, problemele ce apar la realizarea acesteia).
2. Formarea grupului din 3-4 persoane.

3. Expunerea sarcinii: găsiți ilustrații și creați un Colaj la tema.....

4. Activitatea în grup timp de 40-60 minute.

5. Prezentarea lucrării: ideea principală, particularitățile de amplasare a componentelor ilustrației, culoarea etc.

6. Rezumarea lucrării, concluzii.

În concluzie remarcăm că școala și grupul de semeni influențează asupra orientării elevului în sistemul de relații interpersonale, comunicare cu cei din jur. Totodată, mediul social, demonstrând permanent diferite situații, acțiuni, relații de conflict, împinge elevul spre alegerea unor grupări asociale, a unor forme neadecvate de interacțiune. În felul acesta are loc o transmitere și preluare a experienței sociale greșite.

Din acest considerent, una din sarcinile de bază a educației și instruirii elevilor cu tulburări de comportament, ce au venit la școală din diferite medii sociale, cu un nivel de comunicare și experiență de viață diferită, este de a-i învăța să interacționeze constructiv, să comunice fără conflicte, să creeze relații armonioase, recunoscând valoarea fiecăruia ca persoană, dreptul său la autorealizare, autodezvoltare, autoexprimare. Numai astfel vom putea preveni tulburările de comportament la elevi.

Notă: Articolul este scris în cadrul proiectului *Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane, Cifrul Proiectului:* 20.80009.1606.10.

BIBLIOGRAPHY

1. Dex online. Disponibil: https://dexonline.ro/definitie/colaj

2. CONSTANDACHE, P., S.; ALEXANDRESCU, E.; PETROVAI, D. Strategii de prevenire a violenţei în şcoală Program pentru reducerea comportamentelor agresive în mediul şcolar. Disponibil: https://tmenglish.files.wordpress.com/2010/05/strategii-prevenire-violenta.pdf

3. CĂLINECI, M., C. Valori comportamentale şi reducerea violenţei în şcoală /Marcela Claudia Călineci, Otilia Ştefania Păcurari, Daniela Stoicescu. – Bucureşti: Educaţia 2000, 2009.

4. CUCER, A. Profilaxia comportamentului antisocial al copiilor. În: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a Euroregiunilor şi a zonelor transfrontaliere*. Materialele Conferinţei Ştiinţifice internaţionale, cea de-a XVI-a ediţie, din 30 octombrie 2020. Institutul de Cercetări Economice şi Sociale „Gh. Zane"; Academia Română, Filiala Iaşi. Iași: 2020. Paj.48-54.

5. БЕЛИЧЕВА, *С., А.* Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников : учеб. пособие /С. А. Беличева. — СПб. : Питер, 2012..

6. ЗМАНОВСКАЯ*, Е., В.* Девиантология : психология отклоняющегося поведения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская.— 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2004.

7. ИГОШЕВ*, К., Е.* Семья, дети, школа / К. Е. Игошев, Г. М. Миньковский.— М. : Юридическая литература, 1989.

8. ИЛЬИН, *Е., П.* Психология агрессивного поведения / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2014.

9. КЛЕЙБЕРГ*, Ю., А.* Девиантное поведение в вопросах и ответах : учеб. пособие для вузов / Ю., А. Клейберг. — 2-е изд., стер. — М. : НОУ ВПО Московский психологосоциальный институт, 2008.

10. КОЛЕСНИКОВА*, Г., И.* Психологические виды помощи : психопрофилактика, психокоррекция, консультирование / Г. И. Колесникова. — Ростов н/Д. : Феникс, 2006.

11. КУЛГАНОВ*, В., А.* Превентология : профилактика социальных отклонений : учеб. пособие / В. А. Кулганов, В. Г. Белов, Ю. А. Парфенов. — СПб. : Питер, 2014.

12. СМАНЦЕР, *А., П.* Превентивная педагогика : методология, теория, методика / А. П. Сманцер, Е. М. Рангелова. — Минск : БГУ, 2008.

13. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. — М. : ВЛАДОС, 2000.

HIGHLIGHTING MULTIPLE INTELLIGENCES THROUGH THE PROJECT STRATEGY

Crenguța Simion
Scientific Researcher, Institute of Educational Sciences, Chișinău

Abstract: The theory of multiple intelligences is a current topic and is gaining ground in the field of education. The types of multiple intelligences, classified according to H. Gardner, are a valuable tool in discovering the students, and at the same time help them to know themselves - to discover their talents, predispositions - and to determine them to find the most effective way to learn. This tool also presents a means of action: teachers can propose a variety of teaching strategies to strengthen students' strengths. The project-based learning strategy facilitates the stimulation of the development of different forms of intelligence and the acquisition of skills in a number of fields.

Keywords : intelligence, theory of multiple intelligences, project, project-based learning, key competencies.

Astăzi, mai mult ca oricând atenția este îndreptată către asimilarea/formarea competențelor necesare în epoca modernismului. Tinerii de astăzi sunt supuși la o multitudine de informație, pe care trebuie să știe cum s-o selecteze atât în interes personal, cât și în interesul profesional. Tony Wagner, codirector la Change Leadership Group de la Harvard Graduate School of Education, enumeră următoarele competențe ca fiind esențiale pentru adultul secolului XXI:

1. Gândire ctritică, rezolvare de probleme;
2. Colaborare, influențare;
3. Adaptabilitate, reînvățare;
4. Inițiativă, antreprenoriat;
5. Comunicare orală și scrisă;
6. Curiozitate, imaginație;
7. Accesare și analiză de informații [apud. 4].

Varietatea de talente, pasiunile şi temperamentele individuale reprezintă calitatea vieţii umane. Psihologii şi specialiştii în domeniul ştiinţelor umane consideră, că cea mai influentă teorie a inteligenţei este cea a IQ-ului, care poate fi rapid testată şi căreia i se poate da un număr. Această teorie, care atrage şi critici, potrivit lui K. Robinson prezintă o concepţie limitată şi înşelătoare asupra percepţiei referitoare la cât de bogată şi diversă este cu adevărat inteligenţa umană [5].

Fondatorul Teoriei Inteligenţelor Multiple H. Gardner, profesor în psihologia cognitivă la Universitatea Harvard, este de părere, că şcoala trebuie să încerce să dezvolte multiplele tipuri de inteligenţă ale copiilor, ajutându-i astfel să obţină performanţe profesionale în domeniul în care se potriveşte cel mai bine spectrului propriu de inteligenţe. Astfel, copiii ghidaţi în această direcţie, susţine Gardner, se simt mai implicaţi şi mai competenţi şi deci mai dispuşi să contribuie într-un mod constructiv la societate [apud. 7]. Cercetările privind potenţialul uman, l-a determinat pe H. Gardner să redefinească definiţia conceptului de inteligenţă umană, oferindu-i trei componente:

Componenta 1: Ansamblul de abilităţi care îi permit unui individ să rezolve probleme întâlnite de zi cu zi.

Componenta 2: Capacitatea de a crea un produs concret sau de a presta o activitate profesională care are valoare într-o anumită cultură.

Componenta 3: Capacitatea de a identifica probleme şi de a găsi soluţii la aceste probleme care să-i permită unui individ să dobândească noi cunoştinţe [apud. 1].

Astfel, H. Gardner clasifică şi diversele abilităţi cognitive şi emoţionale în: verbal-lingvistice, logico-matematice, spaţiale (artistice), fizico-kinestezice, muzicale, naturale (receptivitatea faţă de mediu), interpersonale şi intrapersonale (reflexive). Iar când ajung în faţa încercărilor vieţii, spune Gardner, oamenii trebuie să aplice fiecare dintre aceste forme de inteligenţă pe tot parcursul vieţii lor, începând din copilărie. Pentru că fiecare posedă o mixtură diferită de inteligenţe, oamenii trebuie să-şi compenseze reciproc abilităţile şi punctele forte în fiecare împrejurare socială [8]. Este de remarcat, că atât sistemul şcolar cât şi societatea în general se bazează în deosebi pe două inteligenţe: inteligenţa verbală/lingvistică şi inteligenţa logică/matematică. Iar sistemul şcolar predă şi evaluează, în esenţă, în funcţie de aceste două inteligenţe.

În acest context, P. Senge menţionează, că performanţa este asociată cu aceste două forme de inteligenţă şi le devalorizează pe celelalte, iar această perspectivă asupra inteligenţei nu scoate în evidenţă multitudinea de talente ale copiilor, care sunt omise sau ignorate în şcoală. Or, în societatea adultă, acest lucru duce la promovarea liderilor care sunt "citiţi", însă cărora le lipsesc abilităţile fizice, sociale, ecologice, reflexive şi interpersonale pe care ei (şi restul oamenilor) trebuie să le aibă [apud. 8].

Viziunea pluralistă propusă de H. Gardner în locul viziunii unilaterale asupra intelectului, ia în considerare numeroasele şi diferitele faţete ale activităţii cognitive, care se bazează pe demersuri teoretice, dar şi experimentale, menţionează M. Bocoş [2]. La fel şi psihologul R. Stenberg afirmă, că inteligenţa are trei componente principale: *analitică*, abilitatea de a emite judecăţi şi a face comparaţii între lucruri; *creativă*, abilitatea de a veni cu idei noi sau de a face faţă unor situaţii neobişnuite; *practică*, abilitatea de a lucra în cadrul propriului mediu şi de a te descurca în lumea din jurul tău [apud. 6]. Există multe teorii despre formele de inteligenţă, însă toate recunosc că nu există doar o singură formă de inteligenţă, ci mai multe, şi suntem inteligenţi în diferite moduri, iar combinaţiile dintre inteligenţe determină unicitatea noastră ca indivizi. Prin urmare, conceptul de inteligenţă nu este un subiect clasat, ci un concept care se află în continuă dezvoltare şi greu de măsurat.

Fiecare copil are propria inteligenţă. Iar distincţia dintre formele de inteligenţe îl ajută pe profesor, dar şi pe părinte să descopere punctele forte la copil, să fie mai atenţi la dificultăţile şi punctele slabe ale acestora. Această abordare permite fiecărui copil o mai mare adaptare la ritmul şi nevoile sale de învăţare. T. Lucas propune un exerciţiu "***Să-i descoperim pe cei care învaţă***", care are ca scop să-i ajute pe elevi să-şi descopere punctele forte, să identifice domeniile în care mai au nevoie de perfecţionare şi să înceapă să valorizeze diferitele puncte forte şi abilităţi pe care le aduc ceilalţi elevi în sala de clasă. Un discurs scurt despre inteligenţele multiple: "Ca grup, avem o gamă întreagă de abilităţi, dar unii dintre noi sunt mai buni decât alţii în unele domenii. Întrebarea nu este dacă eşti isteţ, ci *în ce fel eşti isteţ*". Folosind un limbaj care îi ajută pe elevi să le diferenţieze, se discută despre cele nouă tipuri de inteligenţă umană. În continuare vom descrie cele nouă tipuri de inteligenţă, adaptate după T. Lucas [apud 8]:

1. Dacă eşti *isteţ la cuvinte,* atunci eşti bun la limbă, la scris, la compunerea poeziilor şi la povestit.
2. Dacă eşti *isteţ la logică,* atunci te pricepi foarte bine la rezolvarea problemelor, ai o bună gândire inductivă şi deductivă etc.
3. Dacă eşti *isteţ la imagini*, ai talent vizual (la desen, pictură şi sculptură) şi talent de ansamblu (îţi dai seama cum funcţionează lucrurile, cum se desfac şi se fac la loc).
4. Dacă ai un *corp isteţ*, îţi poţi folosi foarte bine coordonarea corporală pentru a face sporturi, a practica jocuri, a dansa, a interpreta şi a te mişca.

5. Dacă eşti *isteţ la muzică*, atunci eşti talentat la recunoaşterea notelor şi a ritmului şi eşti receptiv la sunetele vocale, instrumentale şi la cele de mediu.

6. Dacă eşti *isteţ în raport cu natura*, atunci ai o conştiinţă şi o sensibilitate bine dezvoltate faţă de mediul din jurul tău şi poţi să operezi eficient printre plante, animale şi în habitatul natural.

7. Dacă *eşti isteţ la oameni*, atunci ştii cum să lucrezi bine cu ceilalţi, cum să le interpretezi stările şi gesturile şi poţi anticipa ce vor face în continuare.

8. Dacă *eşti isteţ în ceea ce te priveşte pe tine*, atunci eşti capabil de o cunoaştere profundă a propriei tale persoane, de metacogniţie şi de reflecţie interioară.

9. Dacă *eşti isteţ la filosofie*, atunci te implici bucuros în abstractizare şi eşti capabil de reflecţii profunde asupra sensului existenţei umane şi asupra altor subiecte complexe.

Acest exerciţiu poate fi folosit ca bază şi pentru ale activităţi cu elevii. Prin urmare, o clasă de elevi care au exersat acest exerciţiu *"descoperirea celui care învaţă"* va dispune de un limbaj adecvat pentru a vorbi despre diferenţele dintre ei. Iar pentru cadrele didactice acest exerciţiu îi va ajuta să conştientizeze modurile individuale de învăţare şi de procesare a informaţiilor de către elevi.

Impactul exerciţiului "descoperirea celui care învaţă" la clasa de elevi, constă în descoperirea talentului/tipului de inteligenţă, iar realizarea proiectelor vor fi printre cele mai îndrăgite activităţi. Deoarece în mare parte proiectele sunt activităţi de grup, fiecare elev are posibilitatea să-şi manifeste talentul/inteligenţa cât de bine poate el. Iar argumentele M. Ionescu sunt relevante în abordarea strategiei învăţării prin proiecte şi anume:

- ✓ Învăţarea prin proiecte investighează, descoperă şi prelucrează informaţii despre o temă de real interes pentru elevi, care are relevanţă atât pentru experienţa lor de viaţă anterioară, cât şi pentru contextele vieţii cotidiene în care vor fi subiecţi;
- ✓ Sunt actori cu roluri multiple în organizarea, planificarea, realizarea şi evaluarea activităţilor;
- ✓ Elevii sunt puşi în situaţii practice în care sunt determinaţi intrinsec să experimenteze deprinderi şi capacităţi noi şi să le consolideze pe cele dobândite;
- ✓ Utilizează cooperarea ca modalitate de bază în atingerea scopurilor individuale şi de grup [apud. 9].

Inteligenţele multiple reprezintă un instrument pentru profesori, care permite ghidarea acestora în activitatea didactică. Această clasificare a inteligenţelor multiple este un instrument valoros, care permite cadrului didactic să cunoască mai bine elevul şi în acelaşi timp elevul să se cunoască pe sine, să-şi descopere talentele, predispoziţiile şi a-l determina să găsească cel mai bun mod de învăţare, consideră N. de Boisgrollier [3 p.70]. Teoria inteligenţelor multiple reprezintă şi un mijloc de acţiune, care permite cadrului didactic să propună activităţi didactice potrivite pentru a-i consolida punctele forte ale elevilor. De altfel, atunci când elevul devine încrezut în sine şi dobândeşte diferite abilităţi, el poate să-şi dezvolte alte forme de inteligenţă şi să realizeze conexiuni.

Ideea de bază a strategiei învăţării prin proiecte, constă în, orientarea pragmatică a rezultatului care poate fi obţinut prin rezolvarea unei probleme semnificative teoretice sau practice. Acest rezultat poate fi văzut, interpretat, aplicat în activităţile practice din viaţă. Pentru a ajunge la un astfel de rezultat este necesar de a-i învăţa pe elevi să gândească independent, să găsească şi să rezolve probleme, achiziţionând în acest scop cunoştinţe din diferite domenii, capacitatea de a prognoza rezultate şi posibilele consecinţe ale diferitor variante de rezolvare, capacitatea de a determina legăturile cauză-efect [10]. Prin urmare, angajarea în proiecte oferă elevilor încredere în capacităţile lor de a lucra independent sau în grup, de a-şi pune în valoare capacităţile creative, inventivitatea. De asemenea creşte motivaţia învăţării şcolare bazată pe cea intrinsecă, legată de succesul reuşitei, de impulsul autoafirmării. Pentru a

fi efectiv în viaţa sa, omul trebuie nu numai să-şi formeze o imagine clară a realităţii, dar mai trebuie şi să posede capacitatea de a se orienta în această realitate.

Una din consecinţele acceptării şi utilizării inteligenţelor multiple, după cum, ne îndeamnă cercetătoarea M. Bocoș, constă în susținerea necesității formării și dezvoltării "deprinderilor de proiect" prin utilizarea proiectelor ca modalitate de lucru cu frecvență maximă în școală, pentru că în cadrul profesional se operează cu proiecte (și nu cu teste) [2]. Autoarea îl citează pe H. Gardner, care consideră că meritele principale ale proiectelor rezidă în implicarea activă a elevilor în activități utile și relevante în viitoarea lor profesiune, deoarece:

- presupun un efort intelectual şi motoriu valoros, grație căruia ei demonstrează gradul de comprehensiune a conţinuturilor şcolare;
- îi obligă să inițieze și să promoveze relații interpersonale bazate pe comunicare și cooperare;
- oferă posibilitate elevilor să își depisteze "punctele tari", să le conștientizeze și în consecință să le valorifice;
- dezvoltă o motivație puternică intrinsecă pentru îndeplinirea proiectului și pentru asimilarea noului etc [idem].

La rândul ei și cercetătoarea C. Ulrich afirmă, că utilizarea proiectelor reprezintă mult mai mult decât un cadru conceptual sau o strategie complexă de învățare și evaluare care conduc la rezultate bune, dar și prin proiecte, elevii găsesc sensul în ceea ce învață, pentru că experiența de învățare este contextualizată, reflectă interesele lor și este marcată de bucuria succesului împărtășit cu ceilalți [9].

Valorificarea inteligențelor multiple prin strategia proiectului, îi pune în centrul pe cei care învață și în același timp îi ajută pe elevi să se transforme în învățăcei eficienți. Or, cei care învață eficient vor fi fericiți și vor avea succes în viață, pentru că depind de ei înșiși și se pot adapta la situații solicitante/imprevizibile, adică vor ști ce să facă atunci când nu știu ce au de făcut. Prin urmare, învățarea prin proiecte, conchide cercetătoarea C. Ulrich, armonizează dimensiunea epistemologică, ontologică și axiologică a învățării școlare. Iar proiectele sunt generate de practică și propun rezolvarea de probleme reale, presupun investigații autentice, care sunt îndreptate spre un scop concret [9].

Concluzii

În contextul paradigmei de proiectare a învățării axată pe formarea/dezvoltarea competențelor cheie, Teoria Inteligențelor Multiple oferă o perspectivă demnă de valorificat. Această teorie prezintă un instrument valoros în cunoașterea elevilor, dar în același timp îl ajută pe elev să se cunoască pe sine, să-și descopere talentele, predispozițiile. Prin acest instrument elevul poate să-și găsească cea mai eficientă modalitate de învățare. Iar pentru cadrele didactice acest instrument oferă modalități concrete de valorificare a diferitelor tipuri de inteligențe în proiectarea didactică la clasa de elevi. Astfel, strategia învățării prin proiecte facilitează atât stimularea dezvoltării diferitor forme de inteligență la elevi, cât și să dobândească abilități în mai multe domenii.

Acest articol a fost realizat în cadrul proiectului:

Reconfigurarea procesului de învățare din învățământul general în contextul provocărilor societale, 20.80009.0807.45 A.

BIBLIOGRAPHY

1. Beaurepaire A. *Descoperă aptitudinile copilului tău. Inteligența multiplă*. București: Litera, 2019.
2. Bocoș M. *Instruirea interacivă*. Iași: Polirom, 2013.

3. Boisgrollier N. *Fericiţi la şcoală. Totul începe acasă*. Bucureşti: Editura Niculescu, 2017.
4. Pânișoară G. *Psihologia învățării: cum învață copiii și adulții*. Iași: Polirom, 2019.
5. Robinson K., Aronica L. *Școli creative: revoluția de la bază a învățământului.* București: Publica, 2015.
6. Robinson K., Aronica L. *Tu, copilul tău şi şcoala*. Bucureşti: Publica, 2018.
7. Sahlberg P. *Leadership educaţional: modelul finlandez*. Bucureşti: Editura Trei, 2019.
8. Senge P. et. al. *Școli care învață: a cincea disciplină aplicată în educație.* București: Editura Trei, 2016.
9. Ulrich C. *Învăţarea prin proiecte. Ghid pentru profesori*. Iaşi: Polirom, 2016.
10. Лазарев В. С. *Новое понимание метода проектов в образование*. În: Проблемы современного образования. №6, стр. 35-43, 2011.

THE BEAUTY OF THE GESTURE: THE CASE FOR A DIDACTIC OF THE GESTURAL

Oana-Alexandra Tudor (Boeangiu)
PhD, University of Craiova

Abstract: This article proposes a reading of the first part of Geste et Communication, a text in which Louis Porcher explores in a prospective way the possible paths towards a didactic of the gestural that he holds dear to his thought. By introducing the semiotic analysis of Geneviève Calbris, one of the rare French specialists in the field, Louis Porcher outlines the problematic and explains how to spread the teaching of the gestural in French as a foreign language. We shall follow his dense and rich argument, with the aim of highlighting the richness and eclecticism of the thinking of a writer who is at once sociologist, linguist and educational theorist. Following this, we shall draw parallels between the reflections of our writer at the end of the 1990s (the book was published in 1989 by Hatier LAL) and the research and teaching methods of the gestural published since. We argue that it is safe to suggest that Louis Porcher's aim to "bring the gestural out of the shadow where didactics had confined it" remains a continuing challenge.

Keywords : didactic of the gestural, gesture, polysign gesture, teaching of the gestural in French as foreign langage

1. Légitimer une didactique de la gestuelle

1. 1. Les travaux précurseurs

Dans la première partie de Geste et communication, Louis Porcher évoque les éléments contribuant à une légitimation de la gestuelle. Il rappelle l'ancienneté des travaux anthropologiques sur le geste en citant le texte fondateur « Les techniques du corps », publié en 1934 par Marcel Mauss, lequel affirme sans ambages, labourer une « terre en friche ». Suivent les travaux de Leroi-Gourhan en préhistoire, puis en 1972, ceux de Pierre Bourdieu sur « l'hexis corporelle », mécanisme par lequel notre identité sociale est inscrite dans notre corps, notre langage et nos manières d'être. Ces travaux pionniers fournissent une base conceptuelle utilisable par la didactique. Cependant d'autres éléments ont joué un rôle dans la légitimation de cette discipline, tout particulièrement le statut de la corporéité, érigeant le corps comme : « enracinement essentiel, fondateur des significations que nous produisons et distribuons, lieu sur lequel se trame toute communication sociale et interpersonnelle ». (1989 : 7) La société de consommation alliée aux médias a amplifié à l'extrême l'importance de ce corps, et surtout celle de son apparence. Les propos de notre auteur restent d'une extrême justesse : L'omniprésence du spectacle, l'empire du sport sans cesse en expansion, la banalisation de la publicité, en bref de la société médiatique3 , [en] fournissent les indices majeurs : le visible est devenu une valeur quotidienne, une sorte d'obligation. (…) On est rien d'autre que l'impression qu'on produit, notre identité nous est conférée par l'image que nous avons créée de nous chez notre destinataire. (1989 : 8) G. Barrier fait le même constat pour justifier son ouvrage à succès La communication non verbale4 , en regrettant que le « packaging » soit trop souvent privilégié au détriment de la valeur intrinsèque de l'individu (1999 : 11). Quant au champ de la didactique, il a bien évidemment lui aussi contribué au développement des travaux sur la gestuelle, essentiellement dans trois directions : les méthodologies communicatives, les travaux sur la kinésique et la proxémique, et, point essentiel, l'impérative nécessité de développer la compétence culturelle des apprenants.

1. 2. Et les difficultés restantes

Cependant, l'établissement d'une didactique de la gestuelle pose un certain nombre de problèmes, et tout d'abord celui de l'unité, de «l'étalon conceptuel ». Il faut « borner le corpus, fixer les critères permettant de définir un geste » (1989 : 12). Mais, constate Louis Porcher, l'instrument conceptuel qui permettrait cette définition n'existe pas encore. Raison pour laquelle se profile « la tentation de l'énumération » (ibidem) sous la forme d'inventaires empiriques ou de dictionnaires bilingues langue-geste. Notre auteur cite favorablement le dictionnaire de Calbris et Montredon : Des gestes et des mots pour le dire, un ouvrage original dont les entrées suivent les fonctions des gestes. Nous aimons également utiliser avec nos étudiants le petit ouvrage de Desmond Morris, Le langage des gestes5 , lequel se présente comme un guide, répertoriant des gestes observés dans de nombreux pays du monde. La description de chacun d'entre eux, bien qu'assez rapide, s'efforce de préciser le contexte dans lequel il a été observé. Il est clairement mentionné que la liste est loin d'être exhaustive, toutefois, nos étudiants étrangers sont surpris et ravis d'y retrouver les gestes de leur culture native, lors de séances de sensibilisation à ces gestes culturels que sont les emblèmes.

2. Le système gestuel

Ce « modèle abstrait de système gestuel » que Louis Porcher appelle de ses vœux, il en trace lui-même le contour : le geste ne peut exister qu'en tant que rapport, il résulte de la modification d'un état de référence. Il faut ensuite qu'il puisse être perçu, par la vue ou le toucher, et qu'il relève d'une intentionnalité. Cette dernière peut être consciente ou non (l'inconscient parle aussi !). Les mouvements biologiques naturels ne sont par conséquent pas des gestes. Il s'agit là d'un élément important, car il trace une des frontières délimitant les catégories à prendre en compte, et partant, des objets à décrire. L'analyse des composantes sémiologiques (1989 : 37-44) de la gestualité opérée par notre auteur ne réfère pas explicitement aux catégorisations les plus usuelles, que nous rappelons de façon simplifiée et liminaire.

2. 1. Classements

Les classements les plus souvent utilisés sont ceux inspirés d'Ekman et Cosnier. Ce dernier distingue deux catégories quantitativement inégales (1987 : 297). D'une part les gestes extra-communicatifs, qu'ils soient de confort, autocentrés ou ludiques (le fameux crayon que l'on fait tourner dans ses doigts tout en parlant). Ces gestes d'autoprotection servent à rassurer le locuteur et ne sont pas émis en conscience. Ils sont donc d'un intérêt limité pour la didactique. Vient ensuite la conséquente catégorie des gestes « communicatifs », que Cosnier subdivise en trois groupes. Le premier d'entre eux est constitué des quasi-linguistiques (ou « emblèmes » pour Ekman) qui se substituent à la parole et possèdent souvent une traduction verbale directe. Ces gestes de forme et d'utilisation conventionnelle sont particuliers à chaque communauté socioculturelle (qui en compte entre 150 et 200), leur usage est intentionnel et ils ne sont jamais présents dans la solitude. Nous en détaillons un exemple ci-dessous, ce sont les gestes enseignés en FLE par excellence. Viennent ensuite les coverbaux, la plus grande catégorie, dans laquelle on distingue encore les paraverbaux, liés au rythme de la parole (battements de tête ou de main), puis les expressifs (essentiellement les mimiques qui expriment le jugement du locuteur sur son propre discours), et enfin les illustratifs. Ces derniers, intervenant en un point ponctuel du discours, sont liés au contenu de la parole. Dernier type isolé par Cosnier : les gestes qui assurent l'interaction, les synchronisateurs, qu'ils soient émis par le parleur (les phatiques) ou le récepteur (les régulateurs).

2. 2. Une pragmatique de la gestualité

Dans notre préface, Louis Porcher dessine à son tour un projet ambitieux : « construire une véritable pragmatique de la gestualité analogue fonctionnelle de la pragmatique linguistique ». C'est à ce prix, affirme-t-il, que se fera l'intégration de la gestualité dans l'enseignement de la didactique des langues. Sauf à laisser le geste dans son statut didactique actuel : un ornement de la méthodologie de la

classe, une sorte de supplément d'âme, un gadget moderniste qui autorise à brandir la bannière de la communication au goût du jour. (1989 : 23) Les pistes qu'il dégage pour ce faire s'appuient sur des concepts qui témoignent de l'étendue et de l'éclectisme de ses références. Passons-les rapidement en revue. Le linguiste préconise de distinguer production et réception du geste, afin d'étudier les actes de gestualité comme des actes de parole. Il signale que l'énonciation gestuelle, doit, tout comme le fait l'énonciation linguistique, s'analyser à partir des marqueurs qu'elle laisse dans son énoncé. Et non comme c'est trop souvent le cas, comme si les gestes étaient des réalités intrinsèques. Le sémiologue, pour sa part, s'appuie sur Barthes pour considérer le geste comme une « sémie mixte » dans son rapport à la parole. Quant au sociologue, il souligne que la gestualité relève du capital culturel dans sa forme essentielle : le capital incorporé. Il rappelle que les gestes inculqués de façon précoce, par les « héritiers » restent toujours plus naturels que ceux appris ensuite : les amis de Mathilde de la Môle montent à cheval avec une désinvolture et une élégance banales pour leur rang social, quand Julien Sorel, qui a appris tardivement, ne s'y exerce qu'avec attention et grande vigilance ! Le geste vise en effet à conférer une identité distinctive aux acteurs sociaux, dans un subtil mouvement de va-et-vient : on manifeste et justifie sa différence en l'exhibant, « de telle manière que ce soit autrui qui [vous] l'attribue en [vous] la renvoyant. » (1989 : 35)

3. Le geste est une pratique sociale

Le geste est avant tout, c'est là le point essentiel, une pratique sociale : Un geste est, donc6 , une pratique sociale, puisqu'il n'y a pas d'homme qui soit en dehors de toute société. Dans ces conditions, il est un acte culturel, et, par définition, un héritage, une transmission, et une évolution. On l'acquiert [...] on l'apprend. On l'enseigne, on le transmet, on le lègue. On l'imite. On l'explique. On l'analyse. (1989 : 15) Parce qu'ils différencient les sociétés les unes des autres, les gestes expriment des appartenances culturelles. Par conséquent, qui cherche à agir dans une société donnée se doit d'en connaître la gestualité. Nous voici, suivant ce raisonnement imparable, plongés dans le champ de l'enseignement. Quels sont alors les objectifs qu'une didactique de la gestualité doit se donner ?

3.1. Se voir de l'étranger

Le moyeu des propositions de Louis Porcher est le suivant : il convient d'aider les enseignants à se « voir de l'étranger » (1989 : 19), à prendre conscience du fait que leur propre norme n'a pas de valeur universelle. C'est la décentration, un concept central chez notre auteur, qui en signale en cette fin des années 1980, le cruel manque dans la formation des enseignants de FLE. La prise de conscience de la spécificité de sa propre gestuelle permettra à l'enseignant de l'objectiver, et de réaliser qu'il arrive que ses gestes, non seulement ne soient pas compris, mais soient parfois source de malentendus.

3. 2. Polysémie et malentendus

Empruntons un exemple de cette polysémie à Desmond Morris. L'entrée de son dictionnaire correspondant au geste des doigts formant un anneau ne comprend en effet pas moins de sept sous-parties correspondant à des significations différentes. Chacun connait l'emblème « OK, c'est bon », fort répandu en Amérique du nord comme en Europe. Ce geste semble avoir une origine très ancienne, puisqu'il est connu comme signe d'approbation depuis le 1er siècle. Lorsqu'un locuteur produit (en général inconsciemment, cette fois) ce geste dans une conversation, c'est qu'il veut souligner quelque chose de très précis. L'extrémité du pouce et de l'index se rapprochent entre eux comme si l'on tenait un très petit objet. Dans son analyse de l'expression gestuelle de Lionel Jospin, Geneviève Calbris (2003 : 117) signale qu'en plus de qualifier la précision, « la forme prise par les doigts réunis par les ongles est celle d'un cercle connu comme symbole de la perfection ». Ce geste, dans le discours du premier ministre de l'époque, souligne l'exactitude des chiffres, ou vient renforcer l'idée de rigueur, comme « paraphrase gestuelle complémentaire des termes « aucun ; rien ; personne ». (2003 : 120). Le co-verbal analysé dans l'ouvrage de G. Calbris a bien une signification convergente avec celle de

l'emblème que l'on peut traduire verbalement par « ok » « c'est bon7 », ce qui montre, soulignons-le au passage, la porosité des catégorisations.

La première ambiguïté est typique de la culture française, dans laquelle les doigts formant un anneau représentent le zéro, et signifient « nul, sans valeur ». Deux emblèmes de sens totalement opposés peuvent donc circuler dans un même espace géographique, créant une possibilité accrue de confusions. D'autres malentendus peuvent naitre de ce geste. Dans l'ensemble des pays du monde arabe et méditerranéen, il revêt un caractère sexuel. Morris (1977 : 39) note que « le même symbolisme de base […] le cercle constitué par le pouce et l'index représente un orifice corporel. » L'auteur de La clé des gestes assure, preuve de l'ancienneté de ce signifié, avoir observé cet icône au sens piercien sur un vase grec. La dernière entrée concerne une aire culturelle bien délimitée : au Japon, notre pince ongulaire désigne l'argent, et signifie que l'on veut être payé ou marchander un prix. Là encore, le rapport de similitude du geste avec l'objet, ici pièce de monnaie, fonde et motive la signification. Cette multiplicité de signifiés pour un même geste, en fait un des faux-amis gestuels les plus connus. François Caradec (2005 : 235) signale à son propos que les soldats américains qui se risquaient à l'utiliser, avaient en Irak, bien des chances de n'être pas compris !

4. Une didactique de la gestuelle

La prise de conscience de la spécificité culturelle (et personnelle) de sa propre gestuelle, l'observation contrastive de celles de ses apprenants, l'établissement d'un répertoire d'erreurs gestuelles constituent les premières étapes de la mise en place d'une didactique de la gestualité. Il convient ensuite de se pencher sur le matériel didactique disponible, pour évaluer son intérêt, puis élaborer une progression, comme le préconise Louis Porcher (1989 : 18-19).

Les deux manuels publiés par G. Calbris et J. Montredon constituent donc des exceptions remarquables au sein de ce quasi-désert. Oh là là ! Expression intonative et mimique (Clé international 1981), et Clé pour l'oral, Gestes et paroles dans l'argumentation conversationnelle (Hachette FLE, 2011) sont en effet, à notre connaissance, les seuls manuels spécialisés traitant de la didactique de la gestuelle en FLE. Ils méritent une présentation circonstanciée, tant les applications pédagogiques de recherches théoriques dans ce domaine sont rares. Tente années séparent la publication de ces deux manuels, cependant les objectifs poursuivis par leurs auteurs sont comparables. Il s'agit de viser la production de gestes par les apprenants, et non la simple compréhension. Pour cela, les activités proposées combinent intimement gestes, paroles et prosodie. Les gestes sont présentés dans le cadre de petits dialogues de registre familier transcrits, enregistrés et analysés, illustrés d'images animées dans Clé pour l'oral qui contient un DVD, et fixes dans Oh là là !. La richesse des illustrations et leur diversité (on trouve aussi quelques planches de Reiser et de Bretecher) rend ce dernier manuel fort plaisant, et témoigne de la qualité et de la diversité du corpus, également étudié dans la seconde partie de Geste et Communication. A présent, examinons isolément ces deux manuels.

Conclusion

En préface à la somme récemment publiée par G. Calbris, Elements of Meaning in Gesture (2001), A Kendon souhaite à l'ouvrage un accueil plus enthousiaste que celui qu'avait reçu en 1990 la synthèse en anglais de son doctorat, The Semiotic of French Gesture. Le choix exclusif de l'anglais pour éditer cet ouvrage nous paraît significatif. C'est dans cette langue que l'on trouve également la grande majorité des travaux qui traitent du rôle des gestes dans l'enseignement des langues étrangères, si l'on excepte les études menées par Marion Tellier, qui s'orientent surtout vers le gestes pédagogiques des enseignants (2014). La sévérité avec laquelle sont parfois jugés les ouvrages de vulgarisation par le monde universitaire10 nous parait symptomatique d'une réticence française à faire entrer le corps et sa

gestuelle aussi bien dans le domaine scientifique que dans la classe, en lui donnant un réel statut disciplinaire, digne d'une didactique. C'est bien dommage. Mais cela laisse toute sa portée au souhait de l'auteur que nous honorons dans ce texte, qui se voulait avant tout didacticien et donc intermédiaire : Fasse le ciel que cette intercession soit autre chose qu'une illusion consolante ou un leurre ; faute de quoi la didactique ne serait donc elle aussi qu'une illusion de spécialité.

BIBLIOGRAPHY

Barrier, G. 1996. La communication non verbale, aspects pragmatiques et gestuels des interactions. Paris : ESF Éditeurs.

Billières, M. 2006. « Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement / apprentissage de l'oral en FLE ». Actes du Colloque international SIHFLES, Lyon, 8-10 décembre 2005.

Cadet, L., Tellier, M. 2013. « Dans la peau d'un natif. État des lieux sur l'enseignement des gestes culturels ». In : D. Groux (dir.) L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs. Paris : L'Harmattan. p.111-140.

Calbris, G. 2003. L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique. Paris : CNRS éditions. Calbris, G., Montredon, J. 1981. Oh là là ! Expression intonative et mimique. Paris : Clé international. Calbris, G., Montredon, J. 1986. Des gestes et des mots pour le dire. Paris : Clé international.

Dufeu, B. 1996. Les approches non conventionnelles des langues étrangères. Paris : Hachette FLE. Ekman, P. & Friesen, W. V. 1969. « The repertoire of nonverbal behavior : categories, origins, usage and coding. » Semiotica, 1, 49-98.

Lauret, B. 2007. Enseigner la prononciation du français : questions et outils. Paris : Hachette FLE.

LANGUAGE - AN INDICATOR OF PRESCHOOLER'S INTELLECTUAL DEVELOPMENT

Aurelia Iancu
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău

Abstract: Not only in the historical development of man, but also in the ontological development of the psyche the role of language is considerable. Language is currently defined as an instrument of inter-human communication. Speech can be likened to a 'tool' that has enabled man to accumulate and store theoretical knowledge and practical experience in a form that is easily transmissible and usable to the full. This determination highlights the communicative, cognitive and action-regulatory functions of language. The development of language is linked to the development of the child's thinking, and conversely, thinking can only rise to higher and higher levels of generalisation and abstraction by relying on the appropriate development of language.

Keywords: intellectual development, thinking, outer language, inner language.

Limbajul este o formă de activitate specific umană, care constă în folosirea limbii în procesul de comunicare și gândire. Fiecare om își însușește treptat, din cea mai fragedă copilărie, limba poporului în mijlocul căruia trăiește, limba pe care o vorbesc oamenii din jurul său, folosește această limbă în relațiile sale cu ceilalți oameni, respectând anumite reguli (fonetice, lexicale, morfologice și sintactice), proprii limbii respective. Însușirea limbajului este un proces complex care începe din primul an de viață al copilului și se înfăptuiește prin comunicarea verbală, cu adultul, sub influența împrejurărilor concrete de viață și a relațiilor mereu noi stabilite între copil și realitatea înconjurătoare.

Funcția principală a limbajului este de comunicare și transmiterea cunoștințelor de la un individ la altul, de la o generație la alta. Limbajul îndeplinește o funcție deosebit de însemnată în procesul de cunoaștere a realității: el dă posibilitatea să reflecte generalizat și mijlocit realitatea, să treacă de la senzații, percepții și reprezentări la gândirea logică, abstractă, care operează cu noțiuni, judecăți și raționamente. Limbajul se prezintă în două forme, strâns legate între ele: limbajul exterior și limbajul interior. Limbajul exterior este cel prin care omul comunică gândurile sale altor oameni, poate fi oral și scris: limbajul oral este dialogat și monologat. Limbajul interior este important deoarece se află în actele gândirii, în operațiile care se desfășoară pe plan mintal. Dezvoltarea vorbirii la preșcolari are loc în condițiile intensificării activității de intercomunicare, a procesului de formare a limbajului interior și de memorare verbală. La vârsta preșcolară limbajul copiilor înregistrează modificări cantitative și calitative însemnate. Limbajul se perfecționează sub aspect fonetic, volumul de cunoștințe este relativ bogat, copiii folosesc în exprimarea orală forme corecte din punct de vedere gramatical; stăpânesc semnificația mai multor cuvinte, crește gradul de generalizare, copiii dispun de unele posibilități pentru nuanțarea exprimării. Limbajul copilului la vârsta preșcolară are un caracter situativ, luând forma de dialog. Alături de limbajul situativ, se dezvoltă limbajul contextual, care duce la creșterea funcției intelectuale a limbajului, la apariția unor elemente de planificare a activității pe plan mental; treptat, cuvântul poate regla întreaga activitate a copilului. Dezvoltarea cu succes a limbajului și comunicării orale în grădiniță presupune o foarte bună cunoaștere a copilului, sub raportul nivelului de dezvoltare al acestora. Dezvoltarea limbajului este indisolubil legată de evoluția gândirii copilului și invers, gândirea se poate ridica pe trepte tot mai înalte de generalizare și abstractizare, numai dacă limbajul se dezvoltă corespunzător. Treptat preșcolarul trece de la limbajul situativ la un limbaj de comunicare sau limbaj

contextual sub forma povestirii monologate. În timp, din limbajul extern monologat se dezvoltă un limbaj special pentru sine-limbajul interior. Când apare interiorizarea limbajului exterior se intensifică o funcție importantă a limbajului, funcția intelectuală. Limbajul interior are o însemnătate deosebită în desfășurarea gândirii, în efectuarea operațiilor intelectuale. Limbajul deține și o importantă funcție acțional-reglatoare, pe care copilul o învață, așa cum învață mersul, coordonările vizual-motrice implicate în mânuirea obiectelor etc. Omul înainte să acționeze mijlocit, printr-un program de imagini mintale despre faptele ce urmează a fie săvârșite în vederea atingerii scopului urmărit, le anticipează cu ajutorul limbajului intern.

Gândirea este reflectarea generalizată și mijlocită în conștiința omului a obiectelor și fenomenelor și raporturilor dintre ele. Gândirea se exprimă cu ajutorul limbii, care este învelișul material al gândirii. Dezvoltarea psihică a copilului este definită ca:„Procesul de formare la copil a unor seturi de procese, însușiri și dimensiuni psihice și de restructurare continuă a lor.”[1]...(Șt. Mircea, p.88)

O caracteristică a gândirii copilului preșcolar este limitarea ei în cadrul datelor percepției, el gândește decât în limitele datelor perceptive, adică gândirea intuitivă. Între limbă și gândire există o legătură strânsă, indisolubilă. Însușirea limbii este o condiție de bază pentru dezvoltarea gândirii. Dacă comunicarea verbală este limitată, nici gândirea copilului nu se poate dezvolta. Dezvoltarea vorbirii la copilul preșcolar are la bază experiența cognitivă a acestuia în relațiile cu cei din jur. În grădiniță, în cadrul activității de intercomunicare cu copiii din grupă sau cu adulții, copilului i se oferă posibilități optime de exprimare liberă, acest lucru realizându-se în orice moment al zilei, de la venirea lui în grădiniță și până la plecare. Educatoarea urmărește acest obiectiv atât în activități specifice, cât și în realizarea celorlalte activități.

Dezvoltarea limbajului împreună cu activitatea cognitivă reflectă un principiu foarte just, bazat pe recunoașterea relațiilor dintre gândire și limbaj, ducând la dezvoltarea limbajului.

Capacitatea de comunicare verbală este un reper al pregătirii și al dezvoltării intelectuale nu numai a copilului preșcolar, ci a ființei umane în toate etapele vieții. „Limbajul comunică experiența social-umană, astfel că, odată cu însușirea vorbirii, se asimilează și esența celor concentrate și conservate prin noțiunile ajunse la un anumit nivel de uzanță socială, devenind, astfel, componente ale procesului individual de gândire”[2] (U. Șchiopu, p.1)

La vârsta preșcolară dezvoltarea psihică cunoaște o intensă erupție multidimensional orientată, vârsta la care vastele și diversele canale de acces ale adultului spre copil sunt amplificate de intensitatea afectivă la care preșcolarul trăiește fiecare experiență. Perioada cuprinsă între 3-6 ani poate fi caracterizată din punct de vedere psihologic prin intermediul câtorva jaloane orientative de maximă generalitate:

1. Instabilitate și sensibilitate psihică.
2. Interes pentru cunoaștere (curiozitate) și receptivitate.
3. Accentuarea diferențelor interindividuale.
4. Sistematizarea și individualizarea incipientă a nucleului de personalitate.

Gradul diferit de maturizare, exprimat în primul rând, la nivel anatomo-fiziologic, cu determinările intelectuale corespunzătoare, se exprimă și planul afectiv și al dezvoltării limbajului. Dacă dezvoltarea cu anumiți indicatori este corespunzătoare, atunci sarcinile instructiv-educative ale școlii, care vine cu noi stimulări, îi favorizează copilului în continuare o evoluției psihofizică spre mari performanțe.

[1]Șt., Mircea, (2006) Lexicon Pedagogic, Editura Aramis, București
[2]U. Șchiopu, Dezvoltarea operativității gândirii copilului, Editura științifică, București, 1966, p.1

Cei mai de seamă cercetători din istoria psihologiei s-au ocupat de studiul limbajului, de relația sa cu gândirea, aducând argumente pro și contra identității acestora. Se pare că astăzi toți psihologii sunt de acord faptului că gândirea are și forme neverbale, fără limbaj ea este limitată. C. A. Miller, de exemplu, reprezintă opinia după care ,,gândirea nu este niciodată mai precisă decât limbajul pe care-l folosește"[3] (C. A. Miller). În lucrările lui L. S. Vîgotski se încep observațiile asupra ,,rădăcinilor genetice ale gândirii și limbajului" cu afirmația că: ,,pe parcursul dezvoltării, relația dintre gândire și limbaj nu rămâne constantă, nu este o dimensiune invariabilă, ci o dimensiune ce se modifică. Relația dintre gândire și limbaj se schimbă în procesul dezvoltării....Cu alte cuvinte, dezvoltarea limbajului nu are loc paralel ci se produce inegal"...(L.S. Vîgotski, pag.72).

Vîgotski evidențiază ,,...dependența dezvoltării de limbaj, de mijloacele gândirii și de experiența social-culturală a copilului. Dezvoltarea limbajului exterior, dezvoltarea logicii copilului, este o funcție directă a limbajului social al acestuia. Am putea formula această teză astfel: gândirea copilului se dezvoltă în dependență de limbaj"...[4].(L.S. Vîsgotski, pag.96).

C. Păunescu merge mai departe în relevarea importanței limbajului pentru dezvoltarea intelectuală, arătând că rolul cuvântului este ,,de formație, de structurare a intelectului".

Există o relație strânsă între limbaj, învățare și evoluția personalității copilului, în sensul că în copilărie comunicarea verbală își pune amprenta asupra dezvoltării psihice a omului, asupra capacităților sale intelectuale și a personalității sale. Comportamentul verbal este influențat de mediul extern și presupune totodată o anumită motivație, un anumit imbold intern care pregătește și impulsionează copilul spre exprimarea anumitor stări psihice, a emoțiilor și sentimentelor, a gândirii și ideilor, a cunoștințelor și a gradului de înțelegere, cât și a atitudinii față de sine. Nivelul atins de dezvoltarea vorbirii copiilor preșcolari este determinat nu numai de posibilitățile mentale, dar și de mediul socio-cultural în care trăiesc. Copilul dovedește o mai mare capacitate mentală, cu atât comportamentul verbal se caracterizează prin finețe, suplețe, complexitate și superioritate. Informațiile stocate și acumulate prin activitatea de învățare sunt corelate cu dezvoltarea limbajului, deoarece el reprezintă cel mai înalt grad de complexitate dintre toate structurile dinamice perceptibile și se suprapune unui proces de prelucrare a cazurilor individuale pe baza legilor generate ale percepției. Particularitățile limbajului copilului depinde de o serie de factori intelectuali și extraintelectuali. Datorită funcției deosebite pe care o are în formarea și dezvoltarea intelectuală limba deține o pondere importantă.

Sensul modern al conceptului de comunicare implică, pe de o parte, transmiterea mesajului informațional (convertit în semnale) de către emițător către destinatar, iar pe de altă parte, receptarea și decodarea semnalelor primite de către subiectul receptor. Aceste semnale sunt codificate, iar comunicarea dintre oameni se produce datorită înțelegerii (decodării) sistemului de semnale (cuvintele) prin care se transmit/recepționează conținuturile imagistice, noționale, conceptuale etc. În felul acesta este împlinită funcția cognitivă a limbajului. Drept purtătoare ale informației, cuvintele se află în relație de denumire (designare) a obiectelor și fenomenelor realității obiective. Încă de timpuriu, apoi în perioada preșcolarității, copilul învață limbajul, - acest sistem de semnale codificate (cuvintele), prin care el își exprimă dorințele, nevoile, gândurile, emoțiile, intențiile sale. Fără a converti aceste procese psihice în semnale verbale copilul nu poate să ,,ia act" în mod conștient de propriile trăiri subiective. În același timp, conștientizată și obiectivată prin exprimare verbală viața psihică a copilului devine o ,,realitate" ce poate fi cunoscută și de alte persoane. În virtutea acestui mecanism cognitiv-comunicativ elementul individual se înscrie în circuitul interacțiunilor sociale.

---

[3]G.A.,Miller, (1951) Language and Communication, New York

[4]L.S.Vîgotski, (1972) Opere psihologice alese, vol.II, Editura didactică și pedagogică, București (p.72, 96)

În concluzie din punct de vedere formativ, se înțelege că învățarea limbajului constituie un proces foarte complex, laborios și de lungă durată. Deși până la vârsta preșcolară copilul învață limbajul după un ,,program propriu" (Vîgotski), totuși, la grădiniță el vine cu ,,niveluri evolutive" verbale care fac, absolut necesară, intervenția activă a educatoarei prin activitățile din cadrul dezvoltării vorbirii și a comunicării. Dezvoltarea gândirii are loc în strânsă legătură cu dezvoltarea limbajului, care este nu numai un mijloc de comunicare între oameni, ci și un instrument al gândirii. Limba reprezintă învelișul material al gândirii-alături de muncă, este unul din stimulentele apariției și dezvoltării conștiinței. Limba poate fi considerată ca unul dintre cei mai importanți factori de coeziune, de dezvoltare inteligenței.

BIBLIOGRAPHY

G.A., Milleer,(1951) Language and Communication, New York

C.Păunescu, (1973) Limbaj și intelect, Editura științifică, București

L.S.Vîgotski, (1972) Opere psihologice alese, vol.II, Editura didactică și pedagogică, București

Șt., Mircea, (2006) Lexicon Pedagogic, Editura Aramis, București

U. Șchiopu, Dezvoltarea operativității gândirii copilului, Editura științifică, București, 1966, p.14

THE STRENGTH OF LITERARY SYMBOLS IN THE DEVELOPMENT OF ADOLESCENTS 'EMOTIONAL INTELLIGENCE

Aurica Nicoară
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău

Abstract: We live in a world of symbols, and their interpretation can lead to the discovery of an inner world. Adolescents can be involved in receiving the literary text by trying to decode the meanings of all the symbols associated with it, from cover and title to content. The emotional feelings caused by the symbolism of the literary text will transform the adolescent, because the symbol appears as a mediator that brings together separate elements, antinomic forces and sometimes opposite tendencies in the human psyche due to its age and persistence in culture, but especially through the multitude of intellectual meanings and affective connotations.

Keywords: adolescents, emotional intelligence, literary symbol, emotional development, literary text

Semnele și simbolurile au făcut subiectul multor cercetări teoretice, însă nu se poate spune că în prezent există o concluzie generală, respectată necondiționat de către toți.

Gilbert Durant, unul dintre autorii de referință consultați, semnala la un moment dat confuzia termenilor legați de imaginar: „(...) *imagine, semn, alegorie, simbol, emblemă, parabolă, mit, figură, icoană, idol etc. sunt folosite, fără distincție, una în locul alteia, de către majoritatea autorilor*"[1]. Este necesară, deci, realizarea în primul rând a unei delimitări conceptuale între noțiunea de *semn* și cea de *simbol*, în scopul eliminării potențialelor confuzii.

Semnele sunt considerate mijloace de comunicare în planul cunoașterii imaginative sau intelectuale ce nu depășesc cadrul reprezentărilor, fiind în același timp o convenție în cadrul căreia semnificantul și semnificatul rămân străini unul de altul[2]. Într-o definiție redusă la forma cea mai simplă, semnul „*este ceva care transmite o informație specifică*"[3], fiind „*subterfugii de economie ce trimit la un semnificat care ar putea fi prezent sau verificat*"[4].

În categoria semnelor sunt incluse: alegoria, analogia, atributul, emblema, metafora parabola și sigla. După raportarea la realitatea semnificată, Gilbert Durant deosebește două categorii de semne: semne arbitrare pur indicative, care trimit la o realitate semnificată distinctă și semnele alegorice, care trimit la o realitate semnificată greu prezentabilă, fiind „*nevoite să figureze concret o parte a realității pe care o semnifică*"[5]

„*Despre fiecare din marile simboluri s-au scris tomuri întregi și se poate spune, fără a exagera, că un singur simbol comentat ar putea umple mai multe rafturi dintr-o bibliotecă"*[6]. În planul ideilor, un simbol este tot un element de legătură, încărcat de meditație și analogie. „*El unește elementele contradictorii și reduce opozițiile. Nimic nu poate fi înțeles, nici comunicat fără participarea sa. De el depinde logica de vreme ce face apel la conceptul de echivalență, iar matematica nici ea, cu cifrele*

[1]Durant, Gilbert, *Aventurile imaginii. Imaginația simbolică. Imaginarul,* Editura Nemira, București, 1999, p.13
[2] Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain, *Dicționar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, culori, numere,* vol.1 (1994) și 2-3 (1995) Editura Artemis, București, p. 18
[3] Gibson, Clare, *Semne și simboluri*, Editura Aquila `93, Oradea, 1998, p. 7
[4] Durant, Gilbert, *op. cit.*,p. 14
[5] Durant, Gilbert, *op. cit.*, p. 16
[6] Chevalier, Jean; Alain, Gheerbrant, *op. cit.*, p. 18

sale, nu se exprimă decât în simboluri"[7]. Convențional, simbolul este definit ca un „*semn, obiect, imagine care reprezintă sau evocă o idee, o noțiune, un sentiment; procedeu expresiv în literatură și artă prin care se sugerează o idee sau o stare sufletească*"[8]. El implică omogenitatea semnificantului și a semnificatului, în sensul unui dinamism organizator[9], însă semnificatul nu mai este prezentabil, semnul referindu-se doar la un sens și nu la o realitate concretă[10]. Într-o formă foarte simplificată, poate fi considerat ca „*ceva care transmite altceva*"[11]. Pornind de la această proprietate a simbolului, autorul distinge trei clase ale simbolului: *simbolurile rituale*, constituite de redundanța semnificativă a gesturilor (actorul care interpretează o scenă etc.); *miturile,* sunt redundanțe ale relațiilor lingvistice (o repetare a unor raporturi lingvistice, logice între idei și imagini verbalizate); *simbolurile iconografice*, sunt redundanțe multiple ale unor locuri, ale unor chipuri sau modele, de intensități variabile; cele care tăinuiesc „*ceva din lumea de dincolo*"[12], au valoare simbolică, fiind purtătoare de sens, în timp ce copiile „inerte" ale concretului se pervertesc repede în fetișuri sau idoli.

Din această perspectivă, în opinia lui Durant, simbolul este un „*semn care trimite la un indicibil și invizibil semnificat, prin aceasta fiind obligat să încarneze concret adecvarea care îi scapă, și aceasta prin jocul redundanțelor mitice, rituale, iconografice, care corectează și completează inepuizabil adecvarea*"[13].

După cum observăm, simbolul nu poate fi cuprins cu ușurință într-o definiție exactă, deoarece, prin natura lui, „*el tinde să desființeze limitele stabilite și să reunească punctele extreme în aceeași viziune*"[14].

Așadar, fiecare simbol este un microcosmos, poate fi receptat ca fiind „*expresia unui macrocosmos, pentru că fiecare încorporează, reflectă și conectează structura dinamică a cosmosului și a minții umane*". Privite în esența lor, toate pot îmbrăca formă de simbol: orice imagine, persoană, obiect sau cuvânt - sau chiar ceva intangibil ca mirosul — poate reprezenta altceva. Mai mult chiar, deși simbolurile „*conțin în forma lor o bogată moștenire de milenii a experiențelor și preceptelor umanității, folosirea, prezentarea și interpretarea lor nu rămâne una statică, pentru că noile asociații și, astfel, imaginile proaspete se adaugă în mod constant entității fluide, dinamice, luată drept vocabularul nostru simbolic colectiv*"[15].

În studiul simbolurilor sunt implicate multe științe, teorii sau discipline: psihanaliza, simbolismul, simbolistica, semiologia, semiotica, mitologia, filosofia, arta, religia. Cu toate acestea, o percepere globală a acestuia se poate realiza numai printr-o analiză comparată a principalelor semnificații și valențe din cadrul acestor discipline.

„*Toate științele referitoare la om, împreună cu altele și cu tehnicile care derivă din ele, se întâlnesc la un moment dat cu anumite simboluri, fiind astfel nevoite să-și conjuge eforturile pentru descifrarea enigmelor apărute în cale, pentru a putea exploata întregul potențial deținut de fiecare în parte*" [16].

---

[7]Benoist, Luc, *Semne, simboluri și mituri*, Editura Humanitas, București, 1995, p. 6
[8] Stoian, Ion M., *Dicționar religios*, Editura Garamond, București, 1994, p. 252
[9] Chevalier, Jean; Alain, Gheerbrant, *op. cit.,* pp. 23-24
[10] Durant, Gilbert, *op. cit.,* p. 16
[11] Clare Gibson, *op. cit.,* p. 7
[12] Ibidem, p. 21
[13] Gilbert Durant, *op. cit.,* p. 22
[14]Chevalier, Jean; Alain, Gheerbrant, *op. cit.,* p. 16
[15] Clare Gibson, *op. cit.,* p. 34
[16]Chevalier, Jean; Alain, Gheerbrant, *op. cit.,* p. 16

Din această perspectivă literatura nu mai este văzută ca un obiect al cunoașterii, ci ca mediatoare a cunoașterii permițând înțelegerea unor viziuni asupra lumii. Abordată din perspectiva comprehensiunii lectura apare ca un proces personal, activ ce presupune interacțiunea a trei factori cititorul – textul și contextul lecturii. În raportul operă-cititor privilegiat este elevul-cititor și dezvoltarea lui individuală. Dezvoltarea înseamnă și formarea unor capacități reflexive și critice, dezvoltarea creativității și nu în ultimul rând, maturizarea afectivă.

Adolescenții trebuie îndrumați în a-și dezvolta inteligența emoțională prin raportarea la textul literar. ” Inteligența emoțională este o totalitate de competențe ca: autocontrol, gândire liberă, empatie, conștiinciozitate, optimism, asertivitate, toleranță, colaborare, inițiativă, care susțin gestionarea emoțiilor și, în consecință, succesul individului în toate activitățile întreprinse.” [17]Se va reuși astfel realizarea unei evoluții în identificarea și gestionarea propriilor emoții conducând la reușite în plan personal și profesional, deoarece emoțiile sunt cele care ne ghidează relaționarea cu ceilalți. Dezvoltarea inteligenței emoționale prin intermediul textului literar și simbolurilor regăsite în acestea va conduce la capacitatea acestora de a comunica eficient, de a-și gestiona și exprima emoțiile.

Datorită vechimii și persistenței sale în cultură, dar mai ales prin multitudinea de semnificații intelectuale și conotații afective, simbolul se opune oricărei încercări excesive de „raționalizare” sau „afectivizare”, de simplificare sau de banalizare. Simbolul ne apare, în cele din urmă, ca un mediator ce reunește elemente separate, forțe antinomice și tendințe uneori opuse; în planul psihicului uman, de exemplu, mediază între conștient și inconștient. Vitalitatea simbolurilor va depinde, în cele din urmă, atât de atitudinea luată de rațiune, cât și de datele furnizate de inconștient.

„*Perceperea simbolului este în primul rând personală, nu numai pentru că variază în funcție de fiecare subiect, ci fiindcă purcede din întreaga sa personalitate. Or, această personalitate este deopotrivă dobândită și primită de-a gata, fiind plămădită din moștenirea bio-fizio-psihologică a unei omeniri de o mie de ori milenară, influențată la rândul ei de diferențele culturale și sociale proprii mediului său imediat de dezvoltare (...). Simbolul are tocmai această proprietate excepțională de a sintetiza într-o formă grăitoare atât influența exercitată de inconștient și conștient, cât și cea a forțelor instinctive și spirituale aflate în conflict sau în curs de armonizare în sinea fiecărui om*”[18].

Studiul literaturii române în școală îi pune pe adolescenți în ipostaza de a interacționa și interpreta semnificațiile a numeroase simboluri specifice nu numai culturii noastre cât și celei universale. De exemplu, metafora peștelui devine ideea centrală a piesei „*Iona*” de Marin Sorescu; în pântecele chitului, pescarul Iona se descoperă pe sine, ca ins captiv și rătăcit într-un labirint în care omul este vânat și vânător, condamnat la eterna condiție de prizonier (al vieții, al societății, al familiei, al propriului caracter sau a propriei mentalități). Iona este constrâns la un exil forțat în spațiul singurătății absolute și caută mereu comunicarea cu ceilalți, fiind preocupat de solidaritatea umană, de regăsirea sinelui în setea sa pentru libertatea de exprimare și de acțiune[19]. Pentru Aliman, tânărul din povestirea „*Lostrița*” de Vasile Voiculescu, peștele totemic lostrița, reprezintă căutarea perfecțiunii spre care aspiră necontenit, iar sfârșitul său tragic poate sugera ideea că omul este devorat de propriul său ideal.

Un alt exemplu poate fi simbolistica albului, culoare asociată luminii, divinității și purității. Sadoveanu atribuie culorii albe sensuri pozitive. Calul alb este simbolul puterii politice, iar bourul alb este primordial, fiind o metaforă a vechimii, a timpului. Izvorul alb este o metaforă a curgerii tuturor lucrurilor, sugerând existența universală. Izvorul Alb spre care călătorește Ștefan cel Mare, personajul

[17] Zagaievschi C., *Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți*, Chișinău, 2013, p.57

[18]Chevalier, Jean; Alain, Gheerbrant, *op. cit.*, pp. 18-19

[19] Panait,Alina, *Sinteze complete BAC Literatura română*, Editura Alina Panait, Ploiești, 2013, p. 413

romanului „*Fraţii Jderi*” de Mihail Sadoveanu, poartă semnul contactului cu înţelepciunea străveche, mitică, magică, iar, Ştefan cel Mare urmăreşte bourul alb nu pentru a-l ucide, ci pentru a descoperi chilia unui vechi sihastru care prevestea viitorul. Calificativul „Alb” atribuit personajului Harap-Alb din povestea lui Ion Creangă face aluzie la nemurire.

În concluzie, valorile afective învăţate de către adolescenţi prin intermediul deslușirii sensurile simbolurilor sunt nu doar rezultatul unui efort personal al acestora, ci mai ales influenţa modelelor de comportament întâlnite. Lectura creaţiilor literare şi analiza simbolurilor permite cunoaşterea şi înţelegerea trăirilor, experienţelor şi lumilor reprezentate prin opere conducând la autocunoaştere şi înţelegere a propriei deveniri, a propriilor emoţii, dispoziţii, abilităţi, limitări, prejudecăţi, a ceea ce înseamnă să fii o fiinţă umană contribuind la dezvoltarea simţului responsabilităţii faţă de sine şi faţă de alţii, capacitatea de manifestare a compasiunii, abilitatea de a înţelege şi de a te raporta la trăirea emoţională a celuilalt, de a-ţi stăpâni dispoziţiile afective.

BIBLIOGRAPHY

1. Adams, Gerald R., ***Psihologia adolescenţei***, Manualul Blackwell, Editura Polirom, Iaşi, 2011
2. Benoist, Luc, ***Semne, simboluri şi mituri***, Editura Humanitas, Bucureşti, 1995
3. Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain, ***Dicţionar de simboluri. Mituri, vise, obiceiuri, gesturi, forme, culori, numere***, vol.1 (1994) şi 2-3 (1995) Editura Artemis, Bucureşti
4. Cordoban, Aurel, ***Semne şi interpretare. O introducere postmodernă în semiologie şi hermeneutică,*** Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001
5. Durant, Gilbert, ***Aventurile imaginii. Imaginaţia simbolică. Imaginarul***, Editura Nemira, Bucureşti, 1999
6. Gibson, Clare, ***Semne şi simboluri***, Editura Aquila `93, Oradea, 1998
7. Panait,Alina, ***Sinteze complete BAC Literatura română***, Editura Alina Panait, Ploieşti, 2013
8. Popescu-Neveanu, Paul, ***Dicţionar de psihologie***, Editura Albatros, Bucureşti, 1978
9. Stănilă Moisoiu V., Creţu E., Alexandrescu C., Hanu R., Ojog V., ***Lectura textului literar. Concepte operaţionale***, Editura Grafit, Bacău, 2002
10. Stoian, Ion M., ***Dicţionar religios***, Editura Garamond, Bucureşti, 1994
11. Zagaievschi Corina, ***Fundamente teoretice şi metodologice ale dezvoltării inteligenţei emoţionale prin comunicare la adolescenţi***, Chişinău, 2013

LEARNING ENVIRONMENTS AND SOCIO-EMOTIONAL MANAGEMENT

Carmen-Vasilica Bruja
PhD Student, „Ion Creangă" State Pedagogical University, Chișinău

Abstract: The practical-applicative perspective of approaching the topic of this paper is useful as it completes the psycho-educational reality by promoting present but ignored, or not enough analysed dimensions, (school adjustment sums up individuals within social realities), the student relating to the others according to the definition of own self, affectivity and spirituality being understood as an awareness of who you are, they complete each other (the affect, inner experience being mirrors of self – awareness). Knowing these inter-conditionalities helps educational practice, provides means and methods for optimal integration and adaptation of students at school environment.

Keywords: emotional intelligence, educational paradigm, social ability, emotional ability, social intelligence,spiritual intelligence, education and emotional-affective development.

1.Introduction

As an explanatory model, the sociocultural theory (see L. S. Vîgotski, 1934, 1962) places in the "area of forthcoming development", "the self-motivated exploration of the social context, of cultural variables, of the searching activism through knowledge and communication", prerequisites of the ways in which the subject organizes the efforts towards independence, inter-subjectivity and performance" [8, p. 128]. The world of values and moral development (and of general development) during this stage of life, the way it is seen in table no. 1, is seen as an adjustable one through the "stage progress (of pre-conventional level, dominated of external passions, of conventional level – marked by the axis of conformity to the norms of the majority and the social order, of post-conventional level, focused on understanding the world through the prism of laws and rules [8, p. 129].

2.Psychoeducational approach

The diversity of psychic development generates new behaviours and new ways to relates with those around, original forms of understanding and adjustment. We shouldn't omit from the analysis the importance of various categories of mental skills, and not only that ("qualitative notes of perceptual, neural, cognitive or ideomotor aspects", [9,p.134] assessable by specialized tests that outline the psychological profile of an individual: the interference of various categories of human skills, either general or specialized, is essential in the process of human knowledge, the more important being the valorisation of aptitude assessments. The educational process involves learning and assimilation in a multiple specific projective dimensions. In other words, the educational process generates a field of knowledge defined in terms of social interaction. As a dynamically organized structure, the human personality is the result of cognitive, affective-motivational and behavioural poly-components, of the organization of constitutive factors, being in a relationship of mutual determination (temperament, character and skills), expression of personal experience or of interaction with Educational action is focused on the development – with various purposes – of human personality, a reality that makes thus necessary a better understanding and operationalization of the concept. At the heart of educational action there must be a correct understanding of human actions and behaviours that are based on taking into account not only a person's (basic structure) or situational peculiarities in which he or she is, but also the type of interpersonal relationship between a person and the existential framework. The transfer, the gliding towards self-regulation, self – steering, specific to psychoeducation, offers to the learner the

opportunity to become aware of his own resources, to act with skills that guarantee their mental health and ability to cope with stress, a "quiet revolution" through which psychology is developed, the capacity and competence necessary to an efficient existence. Personality may be seen as a way to transfer behavioural skills within social structures where they formed (family, school) to new social situations: we learn different skills to behave properly with different persons, to cope with different social situations we encounter during our lifetime, one of them being the situation imposed by the COVID -19 pandemic.

3. Links/connections between socio-emotional intelligence and spiritual intelligence

At the beginning of the twentieth century, IQ became a central issue. Our intellectual (rational) intelligence is what we use to solve logical or strategic problems. Emotional intelligence - EQ - is just as important, making us aware of both our own emotions and those of others, makes us capable of empathy, compassion, motivation and enables us to have appropriate reactions to stimuli of pain or pleasure and therefore, the ability to use IQ properly and effectively, remains a basic requirement, because if the brain areas involved in emotion are affected, thinking will also be less effective. The picture of human intelligence can be completed with a discussion referring to spiritual intelligence - SQ, namely that intelligence that helps us approach and solve problems related to meaning and values, that intelligence that allows us to place our actions and lives in a broader, richer, and meaningful context, to assess why one path to follow in life is more significant than another. Ideally, the three types of intelligence we have work together and support each other. Our brains are built to do this. But each type of intelligence - IQ, EQ and SQ - has its own area of strength and can work separately. Spiritual intelligence is the necessary foundation for the efficient functioning of IQ and EQ. It is the higher instance of our intelligence [14, p. 79]. Spiritual intelligence differs from emotional intelligence first by its transformative power: they both offer creativity, but spiritual intelligence gives us the ability to discriminate. It gives us moral sense, the ability to temper the rigidity of some rules through understanding and compassion, and an equally great capacity to notice the limits of understanding and compassion. If Emotional Intelligence (EQ) was born as a result of empirical observations about people's different ability to succeed in organizations by using empathy and relationship management — skills that had nothing to do with cognitive intelligence (IQ) — Spiritual intelligence (SQ) has emerged as a result of differentiating people's social success from their spiritual mission, in other words, their ability to learn "life lessons" and havespiritual progress. Not negligible, in this direction, is the parallel development (by the equivalence of spiritual intelligence in group and organizational plan) of the Organizational Learning / The Learning Organization current. Personally, spiritual intelligence is seen as an evidence of personal development. Emotional intelligence allows us to weigh the situation we are in and behave properly. "It means acting within the limits of the situation, allowing it to lead me" [6, p. 56]. But spiritual intelligence allows me to wonder if I wanted to be in that situation from the beginning. "This means acting upon the limits of the given situation, allowing me to guide the situation"[6, p. 76]. Socio-emotional intelligence enjoys a generous explanatory framework. As for the approach to spiritual intelligence, there is a juxtaposition. Elements of the doctrines and beliefs of the world's major religions, the multitude of religious movements or spiritual currents in contemporary society and physiological or neuroscience data are juxtaposed through eclectic language and schemes that use philosophical language and modern scientific concepts. From a theological perspective, it could be said that such an approach to the field of spiritual intelligence is rather "a risky territory, which seems to indicate, without a proper reading and without necessary precautions, an invitation to privatize religious experience" [7, p. 14). To better understand what spiritual intelligence is all about, Zorah and Marshall (Spiritually Intelligent Leadership, 2011) proposed a list of 12 qualities that a person who could be said to have a high level of SQ should fulfil, qualities presented (as 9 characteristics) and at a Conference

held in April 2011 in New Mexico. From the point of view of relationships with others, Daniel Goleman [6, p. 45] described in great detail the relationship between interpersonal emotions (those we share with others) and intrapersonal emotions (those belonging to the self), specific aspects EQ. But EQ itself does not cover this gap created between oneself and others. There are also points of view that put spiritual intelligence before socio-emotional intelligence: Bob Gottfried believes that a high level of awareness and understanding of "spiritual intelligence" can facilitate and accelerate the development of emotional intelligence (EQ), [14, p. 65]. From this perspective also the claim that SQ is native but cannot be improved, is controversial and debatable.

4. Education and emotional-affective development

The human being is and becomes a personality in the conditions of social existence, when he acquires attributes such as work, learning, knowledge, valorisation. Therefore, person genesis is defined by fundamental factors such as heredity, biological maturation, natural environment, with an emphasis on the socio-cultural one, and education. J. Piaget saw the formation of the human personality as an effect of socialization: through assimilation and accommodation, adaptation to socio-cultural structures takes place, which determines the accumulation of new systems of knowledge and conduct. Psychosocial feelings are components of human affectivity that generate and give quality to interpersonal relationships. They are closely related and define the socio-emotional capacity of each person. Emotions and feelings accompany all human manifestations and actions. They take an important place in our lives and exert a strong influence on our behaviours. Emotions can be positive and negative. The positive ones appear when what a person wants corresponds to what is happening to him (joy, contentment), and the negative ones when there is a contradiction between what happens to a person or what a person gets and his expectations (sadness, dissatisfaction, disappointment, worry, anger etc.). Emotional competence refers to the ability to manage one's own emotions, as well as to recognize and adapt to the emotions of others. In order to foster a good social adjustment and maintain a good mental health, we must learn to recognize how we feel in order to be able to talk about the emotion we have, we have to learn how to dissociate between internal feelings and external expression and, last but not least, to learn to identify the emotion of a person from his external expression in order to be able to respond properly. Emotional competence refers to the ability to manage one's own emotions, as well as to recognize and adapt to the emotions of others. Emotional development, as a whole, should be related to the process of identification. The school period is characterized by the development of inner life in which the complex event takes place as the resonance of the realevents. The development of emotional skills is important because it helps to form and maintain relationships with others, because it prevents the occurrence of emotional and behavioural problems. Emotional skills refer to:

- to understand (to identify the cause of emotions, to be aware of the consequences of emotions),
- to express (to identify one's own emotions, the emotions of others, to recognize and transmit them verbally and nonverbally, to differentiate the emotional state from its external expression, to empathize),
- to adjust emotions (to use strategies to settle emotions).

There may be a correspondence between emotional living and emotional expression, in the sense of intuitively expressing what we feel. On the other hand, individual differences may occur due to temperament. Emotional experimentation is increasingly affected by cultural values, gender stereotypes and as a result, the two species become more disparate. Often the separation between feeling and experiencing emotion is due to the conscious use of emotional adjustment strategies that monitor and control the quality and intensity of the expressed emotions, especially those we communicate to others.

The understanding of the causal factors in emotional situations, is highly important: many of the behavioural problems are due to negative emotionality and lack of emotional adjustment. As a result, we can say that emotional regulation is associated with increased, operationalized social competence: socially appropriate behaviour, popularity, prosocial behaviour, and few behavioural or aggressive behaviour problems. Consequently, at present, the area of emotional learning is developing based on the research in the field, respectively on the new theories on the nature of emotions and intelligence in relation to success and happiness. Through social and emotional learning/education, the individuals' emotional intelligence is developed, providing an enormous baggage for their personal and professional future.

5. The reason of the research

The pedagogical research is approached in an applicative and interpretative manner and aims to track the pedagogical realities listed above, their relation, the relationships between them, by comparing groups of subjects (ninth and tenth grade students from two high schools, two courses, three profiles, four high school specializations). It is a fact-finding research, which aims at "gathering informational data and verifying relationships and correlations"[11, p. 34], validating hypotheses related to the concepts of "teenagers' emotional-affective and spiritual intelligence" and "school adaptation", all these mentioned earlier producing an interpretive, generative analysis of focused explanations and meanings.

6. Comments, discussions

The research aims to analyze the relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence. Emotional intelligence has been nuanced from a social perspective, being approached as a manifestation of socio-emotional intelligence among teenagers. This is, in my personal opinion, the level at which the encounter and the correlation with the level of spiritual intelligence in adolescents takes place. As personality dimensions, they have convergence and divergences. The social context brings them together, proving their existence together and at the age of adolescence, as a moment of development and growth of the human being, they are manifest, coexisting. In order to highlight them, to show their usefulness and educational value, their relational dynamics were researched related to the concept of "school adaptation". Mediation effects of the twoonstructs (socio-affective maturity and level of spiritual intelligence) on school adaptation were found. The values of these effects and the differences are influenced by the type of educational profile studied by students and the residence environment. The general conclusion is that the level of spiritual intelligence is based on the teenager's socio-affective maturity. School integration and adaptation, school employment, school aptitude, school success (results and personal development) are dimensions with which the two variables in the relationship can correlate.

We are witnessing another kind of convergence such as:

- The residential environment (graduating from high school and studying high school) correlates with emotional maturity, statistically significant, while its intensity is stronger in terms of spiritual intelligence.
- The studied profile positively correlates with spiritual intelligence and emotional maturity. The research found that emotional intelligence showed more consistent associations with both with home environment and the profile studied by students, which, in turn, were associated with school adaptation and the level of coefficient of spiritual intelligence.
- We can see the impact of emotional maturity on school adaptation through spiritual intelligence and other variables that contribute to the integration and adaptation of adolescents to the school context.

Equally motional intelligence, its facets (such as emotional maturity, socio-affectivity) contribute to school success (school commitment, adaptation in the context of school activities,

increasing emotional connection with school, by engaging in positive interpersonal activities and behaviours), to positive academic results for adolescent students. The studied specializations included in the curricula must be thought beginning with the awareness of this reality, of the holistic approach of the student. High school, the period of schooling is necessary to form/ develop students' emotional intelligence. Their academic success depends on their emotional maturity. The development of spiritual intelligence synergistically completes the emotional development of students during high school. It has an individual/ personal contribution, comes along with a person's consciousness, with the awareness and the correct understanding of what happens to the adolescent, it defines him in the relationship with himself and with the others. It has social values. Based on the socio-affective support, the spiritual conduct refines the axiology of thestudents: he feels, he is convinced, he understands, he knows how to choose, he overcomes the anxiety, he has vision, his future is more secure, and the decisions are accordingly. At the interpersonal level, he will know how to approach relationships with others correctly, to distinguish between what brings him added value and what relationship is bankrupt, he will get involved or remain lonely, he will be socially fulfilled or he will depend on others. He will be with himself, he will know how to validate his choices, he will be aware of his limits. He will have a conscience. He will have the knowledge of his own conscience. This way, spiritual intelligence can contribute to the development of a complete student, he/ she being the own decision maker of the educational path. Self-esteem awareness, building a high self-esteem (to which we believe spiritual intelligence has a considerable contribution) of adolescents in school, mediate school achievement, educational path, educational and professional guidance. The research conducted on the sample of adolescents approached the relationship between emotional and spiritual intelligence in adolescents. One of the merits of the research is that it took into account factual variables, whose mediations bring nuances in the relationship between students' socio-affectivity and their spiritual intelligence in school context: environment, specialization influences the relationship between the two of them. The relationship between spiritual intelligence and the teenagers' school behaviours, in the specific conditions of the educational path can also be analysed. Can school conduct be mediated by spiritual intelligence? The development of spiritual intelligence could follow the paradigm of education for values: meaning and significance of life, existential aspects, personal meaning, self-dimensions, types of consciousness can be studied as axiology, translated into general/ personal values, internalized. Accrediting a specific component of spiritual intelligence to mediate the relationship between the vocational dimension, professional competence and pedagogical practice of teachers who teach religion at the time of initial training (or as continuing education) would bring vigour and flexibility to their teaching. Existential critical thinking, identifying personal meaning and understanding the purpose of all physical and mental experiences, the ability to feel the spiritual dimension of life, pure, extended consciousness are researched and validated dimensions of spiritual intelligence that contribute to the initial training of future religion teachers. The research highlighted the correlation between socio-affectivity and spiritual intelligence: without the structures of spiritual intelligence, control over emotions, the ability to understand one's neighbour, to be empathetic with others, feelings of love and compassion for others, are lost. Covey[4, p. 43] identifies three action values for the development of spiritual intelligence: integrity (sincerity towards one's own values, beliefs, one's conscience), meaning (the fact that you can contribute to the common good and noble causes, you get involved) and voice (coherence of the activity submitted with the unique skills/ talents/ graces and with one's calling in life). There are premises that bring together, either from the perspective of teachers or students, the dimensions of the human personality that ensure a complete educational

approach, according to the stated aims of education: emotional intelligence (socio-affectivity), spiritual intelligence in the post-pandemic period.

BIBLIOGRAPHY

1. Albu, G. (2005). A psychology of education. Iasi: European Institute.

2. Bar-On R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. În: Fernández-Berrocal P., Extremera N. (Guest Editors). Psicothema (Special issue on emotional intelligence). vol. 18.

3. Chicu S. G., coord. Șoitu, L. (2018). Forms of use of new educational technologies for digital natives. University A. I. Cuza. Iasi. Available at https://www.psih.uaic.ro/wp-content/uploads/activ/III_doctorat/teze/chi cu_smaranda_rezumat.pdf. Accessed on 28. 03. 2022.

4. Covey, S. (2002). Seven-step efficiency or the abecedarium of wisdom. 8 th Edition, translated by Gina Argintescu-Amza. Bucharest: ALLFA Publishing House,p.43

5. Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: W. W. Norton.

6. Goleman, D. (2007). Social Intelligence. Bucharest: Curtea Veche Publishing House,p.45,pp.56,pp76

7. Mihalache, S. (2011). A possible boundary between theology and psychology. Lumina (newspaper), November. 1,p.14

8. Neacșu, I. (2010). Introduction to the psychology of education and development. Iași: Polirom Publishing House,p.128-129

9. Neacșu, I. (2010). Social pedagogy: values, behaviors, experiences, strategies. Bucharest: University Publishing House,p.134

10. Neacșu, I., Căprioară, D. (coord.). (2015). Research in Education Sciences. Methodological-operational guide. Applications. Bucharest: University Publishing House.

11. Oblinger, D. G., Oblinger, J. L. (2005). Is it age or IT: first steps towards understanding the net generation. Educating the Net Generation. eds. D. Oblinger 37 and J. Oblinger: 2.4-22. Available at http://www.educause.edu/educatingthenetgen. Accessed on 2. 04. 2022.

12. Petrescu, A. (2021). Heart intelligence. Available at http://www. portalhr.ro/inteligenta-inimii/. Accessed on 2. 04. 2022.

13. Roșca, A. (2011). IQ+EQ+SQ. Available at http://andreirosca.ro/ iq-eq-sq/. Accessed on 2. 04. 2022.

14. Zohar, D., Marshall, I. (2011). Spiritual Intelligence. Rewiring the Corporate Brain: Using the New Science to Rethink How We Structure and Lead Organizations. Bucharest: Vellant Publishing House,p.65,pp.79

THE FAMILY - IN THE CAPTIVITY OF POST-MODERN SCREEN GOSPEL

George-Ștefan Silivestru
PhD Student, „Ovidius" University of Constanța

Abstract: Today's society is undergoing profound changes that involve new missionary approaches to the Church. The challenges of uniformity substantially change and irreversibly shape the whole world. Closure in the face of the transcendent, the dispiritualization and secularization of society and family leave man alienated, fragmented inside and meaningless. The crisis of the postmodern family is a spiritual crisis. Awareness of the importance of the family is the chance of a spiritually confused humanity and the ability of man to recompose spiritually in a fragmented world.

Keywords: global culture, family, digitization, Church, media globalization

Introducere

Lumea trece printr-o criză morală şi spirituală, de aici decurgând toate celelalte crize socio-economice. Oamenii sunt descumpăniţi şi în acelaşi timp dezamăgiţi de oferta existenţială actuală. De când omul a devenit măsura tuturor lucrurilor, Dumnezeu a fost dat la o parte şi înlocuit cu idoli fără viaţă. Omul a încercat să-şi construiască raiul fără Dumnezeu şi împotriva Lui, rămânând astfel prizonierul propriului ideal. Iisus Hristos a venit în lume ca să dăruiască Viaţa, Viaţa cea nouă a Duhului împărtăşită prin Biserică. Biserica este aşezământul divino-uman destinată înălţării lumii la Dumnezeu şi părtaşă la Împărăţia cea veşnică. De aceea, *misiunea Bisericii este să readucă omul căzut pradă autonomiei sale în comuniunea mântuitoare a Împărăţiei cereşti. Mântuirea înseamnă în primul rând comuniune, împărtăşire, revenirea la chipul cel dumnezeiesc.*

Familia – în captivitatea teleevangheliei moderne a ecranelor

Postmodernismul marchează apariţia unui nou tip de societate, a unui nou tip de umanitate pe care istoria nu l-a mai cunoscut. Nu se poate vorbi despre postmodernism fără să se vorbească despre proliferarea noilor mijloace de comunicare în masă. La nivel cultural, postmodernismul este construit de media, pentru că dă tonul cultural global şi în acelaşi timp uniformizator. Prin media sensul realităţii este modificat, configurând un nou tablou socio-cultural şi marcând mutaţia înspre vizual.

„După cum observă Benjamin Barber, noţiunea de «cultură globală» desemnează o *realitate omogenă, a cărei coeziune o asigură sistemele de comunicaţii, informaţia, divertismentul şi comerţul*. Simbolurile ei sunt internet-ul, video-ul, serialele de televiziune, cărţile uşoare, Hard Rock-ul, parcurile, Disneyland, localurile McDonald's, care nu se împiedică de specificul culturilor naţionale şi induc un mod de viaţă global"[1].

„Datorită faptului că în epoca contemporană cultura şi-a îmbogăţit în mod substanţial capacitatea de a influenţa dezvoltarea societăţii prin perfecţionarea şi expansiunea fără precedent a mijloacelor de comunicare în masă, există o puternică confruntare de opinii referitoare la statutul şi rolul acestor noi mijloace şi instituţii de cultură. McLuhan, unul dintre teoreticienii de notorietate ai

[1] Prof. Dr. Marin Aiftincăi, *Cultura globală şi identitatea culturală,* Bucureşti, 2001, p. 2, *apud* Pr. Prof. Dr. Dumitru Popescu, *Cultură globală şi culturi particulare,* în volumul *Biserica în misiune - Patriarhia română la ceas aniversar,* Volum apărut cu aprobarea Sfântului Sinod al Bisericii Ortodoxe române, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2005, p. 797.

fenomenului, consideră că natura noilor mijloace de comunicare audiovizuale determină o mutaţie radicală în structura sensibilităţii şi a gândirii umane, întreprinderile, reacţiile şi atitudinile omului faţă de realitate, cu importante consecinţe în modul de viaţă, în organizarea socială a muncii, în condiţia umană"[2].

„Efectele acestor noi mijloace de comunicare în masă s-au multiplicat în cascadă, producând o nouă realitate culturală, diferită faţă de lumea culturii tradiţionale şi faţă de cultura din epoca modernă «clasică» (dezvoltată în intervalul dintre perioada Renaşterii şi prima jumătate a secolului XX), anterioară, aşadar, acestei explozii comunicaţionale. Teoreticienii au investigat această nouă realitate culturală, codificând-o iniţial prin conceptul de «cultură de masă», apoi prin alte concepte, precum «industriile culturale», «cultură de consum», «cultură mozaicată» şi, în sfârşit, «cultură media»"[3].

Cultura media modelează atitudini, conştiinţe şi comportamente. Toate aceste lucruri „catehizează" lumea în spiritul autonomiei, tendinţei de răzvrătire, noncomformismului şi a nerespectării nici unei autorităţi. Lumea, prin media se îndreaptă spre un nou comportament, comportament dorit de cei ce controlează media. *Schimbarea de atitudine este scopul principal al mijloacelor de comunicare în masă şi, prin aceasta crearea unei noi umanităţi şi a unei noi paradigme existenţiale*. Oamenii sunt puşi în situaţia de a nu mai avea posibilitatea de alegere, fiindcă libertatea le-a fost confiscată, intrând în acest mediu manipulator.

Cartea lui George Orwell, 1984, imaginează o societate în care ecranul uriaş al televizorului patronează în mijlocul fiecărei case, precum şi în locurile publice. Prin intermediul ecranului, ochiul Marelui Frate (Big Brother) pătrunde în cele mai intime locuri ale vieţii oamenilor pentru a controla şi dirija gândurile şi sentimentele. „Televiziunea, în viziunea lui Orwell, nu este un mijloc de divertisment, ci unul ideologic, *de manipulare a conştiinţelor*[4], o prezenţă obligatorie în spatele căreia se ascunde ameninţarea cu forţa, sistemul sau cei care vor «binele poporului» şi vorbesc în numele lui şi al democraţiei. Cetăţenii îşi petrec cea mai mare parte a timpului în preajma ecranului. Adorm cu televizorul, se trezesc în compania acestuia. Viaţa se desfăşoară practic pe coordonatele trasate de ideologia la care oamenii sunt conectaţi permanent prin intermediul televiziunii"[5].

Este de necontestat faptul că media a devenit la ora actuală o parte inevitabilă a conştiinţei colective. Globalizarea mediatică creşte impresia unei singure lumi concentrată într-un singur punct şi a unei uniformizări sentimentale colective. Experienţa directă lipseşte, pentru că este mediată, lăsând locul liber manipulărilor de tot felul. La fel, atitudinea critică este abolită, pentru că totul este predigerat în prealabil. Televiziunea este locul unei contagiuni emoţionale colective. Emoţiile nu mai sunt individuale, ci controlate spre ţinte care scapă raţiunii, ea însăşi trăindu-şi declinul. Iluzia adevărului provine din iluzia imediatului evenimentului, astfel că, se poate vorbi despre guvernarea adevărată prin media. Televiziunea este în posesia unei porţiuni din spaţiul minţii umane, cultivând pe acest teren atitudini, dorinţe, obiceiuri şi idei politice. Grav în această situaţie că nu se mai face

---

[2] Marshall McLuhan, *Galaxia Gutenberg*, Bucureşti, Editura Politică, 1975 *apud* Grigore Georgiu, *Filosofia culturii-cultură şi comunicare,* Ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Comunicare.ro, 2004, p. 117.

[3] *Ibidem*, p. 211.

[4] Cu cât telespectatorii se uită mai mult la televizor, cu atât vor avea concepţii despre realitate mai îndepărtate de realitatea ca atare, dar mai apropiate de viziunea asupra lumii oferită de televiziune. Manipularea trebuie înţeleasă ca o acţiune de determinare a unei persoane de-a gândi şi acţiona în conformitate cu dorinţele şi interesele factorilor de influenţă, uneori chiar împotriva propriilor idei şi credinţe. Se utilizează diferite tehnici de persuasiune care implică distorsionarea adevărului, precum şi utilizarea unor argumente falsificate voit. Manipularea se bazează pe conformarea în direcţia poziţiei de supunere în urma unui ordin dat de o autoritate legitimă; cf. Tudora Sima, *Fenomene psihosociale contemporane*, Iaşi, Editura Victor, 2004, p. 105.

[5] Virgiliu Gheorghe, *Revrăjirea lumii sau de ce nu mai vrem să ne desprindem de televizor,* volumul II, Editura Prodromos - Fundaţia Tradiţia Românească, 2006, p. 253.

diferenţa între realitate şi imagine mediatică, adevăr şi prezentarea situaţiei în altă formă. Ţinta principală este libertatea omului care nu mai trebuie să fie autonomă, ci transformată în marfă.

„*Fără dimensiunea culturală şi spirituală, fiinţa umană sărăceşte enorm. Persoana este redusă la individ, în sensul de entitate determinată, care alcătuieşte cu alţi indivizi o specie*. Este o cantitate de materie care îşi apără hotarele, ceva trecător într-un proces ce se reiterează fără încetare, în care indivizii îşi fac apariţia doar pentru a înlocui alţi indivizi. De aceea omul, redus la materialitate individuală, lipsit de valori transcendente, este angajat exclusiv într-o luptă pentru autoconservare, lacom de a lua pentru sine şi numai pentru sine; ca orice individ ce aparţine lumii materiale, omul este condiţionat de legile biologice, de instincte, de tendinţele speciei şi ale societăţii ca «specie»; este condiţionat de mediu, în general. Acest egoism, care afectează şi indivizi, dar şi popoare şi civilizaţii, nu s-a diminuat din cauza globalizării: de multe ori, apare o facilitare a comunicării, dar numai pentru a controla mai bine şi mai atent, pentru a stăpâni în mod mai eficient viaţa persoanelor şi a popoarelor. Imperialismul a găsit în comunicarea globală o sursă nesecată de putere. Poate că, exact din acest motiv, în societatea noastră se vorbeşte atât de mult de comunicare şi de globalizare: pentru că nu avem nimic de spus sau nimic care este cu adevărat comun. În acest timp al globalizării nu lipsesc nici conflicte îngrijorătoare şi tensiuni mari între civilizaţii. Limitele şi problemele «satului global» sunt sub ochii tuturor”[6].

„Pe micul ecran, totul se învârte în jurul banilor, al dobândirii placerii şi al exercitării puterii. Acestea sunt principiile de baza ale lecţiei pe care televiziunea o dă lumii întregi. Atingerea acestor trei obiective, pe micul ecran, estompează toate celelalte idealuri sau valori ale umanităţii sau toate sunt corelate cu sau puse să slujească pentru satisfacerea celor trei comandamente - banii, plăcerea şi puterea. Acestea sunt reperele morale ale lumii TV, acesta este sensul existenţei în lumea modernă sau principiile care circumscriu fericirea personajelor micului ecran, din care derivă tot haosul moral al lumii în care trăim”[7].

Recunoscând puterea mediatică şi alternativa ei de substituire a vieţii duhovniceşti, Biserică trebuie să-şi actualizeze discursul pastoral. Între media şi Biserică trebuie să se realizeze punţi de dialog, pornind de la misiunea lor comună, aceea de a culturaliza cetăţeanul. Iconologia media a fost şi a rămas poate cea mai gravă provocare a iconografiei propusă de biserică, aducând în faţa omului exact umanitatea netransfigurată, rămasă în lumea această şi marcată profund de păcat. ***Mesajul creştinismului apelează la puterea de discernere a creştinului de azi pentru a reconstrui o comunicare bazată pe libertate, responsabilitate, solidaritate şi adevăr, condiţii ale unei culturi media, ale unei practici media de sobrietate intelectuală calibrată pe veritabilele valori***. Făcând parte din cultura poporului, mass-media nu poate lipsi din preocupările pastorale ale bisericii, Ortodoxia propunând o realitate care conformează limbajul său la nevoia de comunicare interumană, plecând de la fiinţa dialogică cu care a fost înzestrat omul de la creaţie şi continuând cu învecinarea comunicării cu comuniunea Tainelor.

Milioanele de oameni aşezaţi în jurul televizorului, absorbind echivalentul modern al învăţăturii şamanice de la o sursă autorizată, reprezintă o realitate foarte asemănătoare cu vechile relaţii tribale de instruire şi control. În satul global al comunicării generalizate există posibilitatea ca toţi să comunice cu toţi servindu-se de noile tehnologii de comunicare. Astăzi, satul global este modelat de reţelele Internetului, de transmiterea simultană a imaginilor, de schimbul de informaţii prin e-mail, fiind o „lume simultană”, „o lume în mosaic”, „o lume în reţea”. „*Noile media modifică felul în care individul percepe lumea, ele modelează sensibilitatea şi gândirea oamenilor*. Deci ele produc

[6] Adolfo Scandurra, *Despre globalizare şi comunicare,* în *Globalizare şi comunicare,* coordonatori Vladimir Petercă şi Magdalena Dumitrana, Washington-Bucureşti, 2004, pp. 47-48.

[7] Virgil Gheorghiu, *Efectele televiziunii asupra minţii umane şi despre creşterea copiilor în lumea de astăzi*, Bucureşti, Editura Evanghelismos, 2005, p. 243.

treptat o nouă viziune asupra lumii şi un nou tip de cultură, cultura media. Limbajul, vorbirea, gândirea, tiparul, însemnele grafice, cărţile se văd acum supuse unei presiuni din partea mijloacelor electronice, mijloace care reorganizează aparatul senzorial al omului, dar şi modurile de reprezentare şi atitudinile faţă de lume”[8].

„Omul crescut în faţa televizorului, dominat de video-cultură, riscă să rămână un video copil incapabil de raţionamente, prizonier al «post-gândirii», incult până la aberaţie. Cu alte cuvinte, riscă să devină o nouă specie, diferită de Homo sapiens. Întreaga linie de evoluţie a gândirii abstracte, baza oricărei cunoaşteri reale pare compromisă de invazia imaginilor. Mai mult însăşi democraţia e pusă în pericol de distrugerea sistematică a spiritului critic, «opera» unei televiziuni al cărei unic şi tiranic scop e audienţa şi al cărui efect imediat e dezinformarea. În spatele iluziei că televizorul ne face să participăm direct la viaţa politică, apare riscul să nu mai putem nici cunoaşte, nici stăpâni lumea în care trăim”[9].

„Prin fiinţa şi prin vocaţia ei, Biserica este un mediu de comunicare. Creaţia întreagă trăieşte într-o pluralitate de limbaje şi, în particular, persoana umană nu ar putea fi imaginată în afara spaţiului comunicării. Istoria umanităţii poate fi prezentată ca ansamblul relaţiilor comunicaţionale dintre oameni, pentru că omul are ca dat ontologic aspiraţia către comuniune, iar drumul către acest scop se desfăşoară prin intermediul comunicării, în decursul diferitelor perioade istorice, persoanele şi grupurile umane se definesc şi se raportează unele la altele în plan social, politic, cultural, economic sau religios prin acte de comunicare”[10].

Din păcate, accesul la informaţie prin intermediul mass-media nu se constituie întotdeauna într-un factor cu rol formativ, în sensul ziditor al cuvântului. Câteodată, şi vremurile prezente par să confirme din ce în ce mai mult acest lucru, mass-media nu reuşeşte să concretizeze în fapt potenţialul benefic pe care îl are, ci, dimpotrivă, devine un instrument al răului. Agresiunea informaţională cu care mass-media contemporană impune imagini în conştiinţa publică, intră adesea în conflict cu aspiraţiile spirituale la nivelul individual sau social.

„Asistăm la o proliferare a ecranelor, prodigios univers în expansiune care împinge tot mai departe limitele de până acum. Ecranele deja existente, ecranele care se interconectează, ecranele tocmai se instalează, ecranele viitoare”[11]. Viaţa oamenilor începe să fie impregnată din ce în ce mai mult de diverse ecrane cu diferite utilităţi (de distracţie, de informare sau de analiză) şi oamenii înşişi au tendinţa să petreacă din ce în ce mai mult în faţa acestora pentru diferite scopuri: „video conferinţa, video supravegherea, videoclipul, jocurile video servite de noile instrumente de înregistrare a imaginilor precum videocamera, webcamul, aparatul foto digital, care vin să se interconecteze la această hidră enormă, tentaculară, care este, prin intermediul ecranului calculatorului, reţeaua imensă şi infinită a netului, cale deschisă pentru descărcarea de imagini, pentru lumea virtuală a ceea ce se cheamă second life”[12].

Din nefericire, omul contemporan a depășit stadiu de a „privi” la un ecran doar pentru a se informa sau pentru a se distra și a ajuns în postura de a-și „trăi” pur și simplu mare parte din viață prin

[8] Georgiu Grigore, *Filosofia culturii-cultură şi comunicare,* Ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Comunicare.ro, 2004, p. 210.
[9] Giovani Sartori, *Homo videns - imbecilizarea prin televiziune şi post-gândirea*, Bucureşti, Editura Humanitas, 2005, citat de pe spatele cărţii.
[10] Pr. Nicolae Dascălu, *Comunicare pentru comuniune*, Iaşi, Editura Trinitas, 2000, p. 85.
[11] Gilles Lipovetsky, Jean Serroy, *Ecranul global. Cultură, mass media și cinema în epoca hipermodernă,* Traducere Mihai Ungurean, Iași, Editura Polirom, 2008, p. 250 *apud* Pr. Dr. Mihai Iordache, *Postul informațional – omul între liniștea filocalică și explozia tehnologiei digitale,* București, Editura Universitară, 2020, p. 119.
[12] Gilles Lipovetsky, Jean Serroy, *Ecranul global...*, p. 251 *apud Ibidem,* pp. 119-120.

intermediul ecranelor, în special digitale. „Omul de azi nu mai poate concepe, «o zi normală» fără a sta în fața diverselor ecrane câteva ore bune, de dimineața și până seara”[13].

Este de necontestat faptul că duhul de discernere a Bisercii este o nevoie omniprezentă. Mediocritatea, superficialitatea și lipsa coordonatei educative caracteristice mediilor de comunicare nu pot construi un dialog bazat pe responsabilitate, solidaritate și adevăr în actul comunicării. *Misionar vorbind, provocărilor ecranului nu trebuie să li se răspundă pe măsura provocările puse, întrucât credincioșii trebuie să aibă răspunsurile la interogările cu adevărat mântuitoare. Însă provocarea spirituală pusă de mediile de comunicare constituie cu adevărat o interogare pentru conștiința creștinilor. Digitalizarea vieții sociale impune o viziune antropologică adaptată noului context. Biserica recomandă o atitudine ascetică față de lumea virtuală; provăcările privind pastorația credincioșilor care își desfășoară activitatea într-o lume în care multe din activitățile zilnice s-au extins în mediul virtual necesită metode pastorale noi, discernământ și înțelepciune pastorală. Rolul Bisericii în lumea tehnologizată este acela de a-i ajuta pe oameni să păstreze mereu legăturile din comunitatea reală, rugăciunea și dragostea față de Dumnezeu.* ***Mediile virtuale aduc noi oportunități pentru propovăduirea Cuvântului lui Dumnezeu, dar pot fi calea prin care vin încercări și provocări asupra practicii vieții spirituale. Făcând parte dintr-o cultură, mass-media nu poate lipsi din preocupările pastorale. Ordodoxia este viața nouă, data oamenilor ca o arvună Împărăției Cerurilor, este o realitate care conformează limbajul în sens educativ.***

„Trăim într-o lume secularizată. Realitatea acestei afirmaţii se constituie, în premiza fundamentală a oricărui discurs privind relaţia şi raporturile între Biserică şi mass-media, pe de o parte, pentru că mass-media, este un exponent important al unei societăţi secularizate, iar pe de altă parte, în perspectiva necesităţii folosirii de către Biserică a mijloacelor de comunicare în masă ca modalităţi reale eficiente de propovăduire şi de apărare a învăţăturii de credinţă”[14].

Concluzii

Familia este mediul mântuirii subiective și trebuie să înțelegem mântuirea și să o vedem în nucleul acestei comunități domestice. Unitatea în gândire și în lucrare trebuie să plece din unitatea trăirii în Hristos. *Fuga continuă, uneori inconștientă după identități mediatice rupe unitatea interioară din om.* ***Spațiul media este un spațiu secular, al relativității și incertitudinii, spațiul unde deseori se instalează depresia ca stare de conștiință*****.** E nevoie de centre de stabilitate puternice, cum ar fi familia sau credința pentru a rezista unui astfel de duh. Numai că și ***familia este amenințată de factorii media care pun serios sub semnul fiabilității unitatea creștină în familie. Ecranul l-a singularizat pe om. Poate cea mai mare dramă a familiei din epoca proliferării ecranului este singurătatea din interiorul familiei.*** Această singurătate vine și din faptul că omul nu mai știe să comunice real și astfel, nu mai cunoaște ce este înlăuntrul său și, astfel, nu mai poate să comunice. În plus, vraja ecranului este atotputernică, o adevărată fabrică de dependență, la fel de periculoasă ca orice dependență, în care omul plictisit, depresiv și demotivat caută permanent stimulări media. *Efectele adverse al acestei stări sunt nefericirea, pierderea vieții și a unității lăuntrice și, ca un cumul, intrarea într-o adevărată criză a familiei*. Omul prins în acest flux de informații nu mai are capacitatea de reflecție interioară și de cunoaștere de sine. Se știe că familia este o școală a virtuții și că reflecția interioară naște discernământul. Familia unde tronează singurătatea, fragmentarea interioară, lipsa de cunoaștere de sine, lipsa de comunicare și de contacte interumane nu poate dăinui. De aceea, reflecția morală a influenței lumii ecranelor în familia (s-o numim așa) postmodernă trebuie să fie o preocupare majoră pentru spiritualitate.

[13] Pr. Dr. Mihai Iordache, *Postul informațional - omul între liniștea filocalică și explozia tehnologiei digitale,* București, Editura Universitară, 2020, p. 120.

[14] Pr. Drd. Nicolae Vladu, *Biserica şi mass-media,* în Revista *Almanah Bisericesc*, Arhiepiscopia Bucureştilor, 1999, p. 18.

„Biserica este mediul adevăratei comunicări derivată din comuniunea dintre oameni. Sinteză a limbilor pentru comunicare a credinţei, Liturghia ortodoxă este, prin excelenţă, modelul comunicării pentru comuniune. În rugăciune iradierea Duhului Sfânt comunică poporului drept-credincios puterea mântuitoare a lui Hristos şi iubirea lui Dumnezeu-Tatăl. Există în Liturghie o comuniune a Cuvântului dumnezeiesc, săvârşită prin cântări şi citiri sfinte. Această comunicare solemnă a Cuvântului, vestire şi împlinire a Evangheliei, conduce către Sfânta Euharistie, incorporarea reală în Hristos a comunităţii bisericeşti. Însă Liturghia euharistică nu este paralelă cu Liturghia cuvântului, ci este de fapt eshatologizarea cuvântului istoric, vocea lui Hristos istoric, vocea Scripturii sfinte care a ajuns până la noi, nu doar ca «învăţătură», ci ca viaţă şi fiinţă care trece dincolo de veacuri”[15].

În lumea comunicării instantanee, a culturii modelatoare de noi conștiințe, a omniprezenței și atotputerniciei ecranului, familia este chemată la unitate spirituală prin comunicare și cuminecare înspre comuniune.

BIBLIOGRAPHY

- Dascălu, Pr. Nicolae, *Comunicare pentru comuniune*, Iaşi, EdituraTrinitas, 2000.
- Gheorghe, Virgiliu, *Revrăjirea lumii sau de ce nu mai vrem să ne desprindem de televizor*, vol. II, Editura Prodromos – FundaţiaTradiţia Românească, 2006.
- Gheorghiu, Virgil, *Efecteletele viziunii asupra minţii umane şi despre creşterea copiilor în lumea de astăzi*, București, Editura Evanghelismos, 2005.
- Grigore Georgiu, *Filosofia culturii-cultură şi comunicare*, Ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Comunicare.ro, 2004.
- Iordache, Pr. Dr. Mihai, *Postul informațional – omul între liniștea filocalică și explozia tehnologiei digitale*, București, Editura Universitară, 2020.
- Popescu, Pr. prof. dr. Dumitru, *Cultură globală şi culture particulare*, în volumul *Biserica în misiune* – Patriarhia română la ceas aniversar, Volum apărut cu aprobarea Sfântului Sinod al Bisericii Ortodoxe române, Bucureşti, Editura Institutului Biblic şi de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2005.
- Sartori, Giovani, *Homo videns - imbecilizarea prin televiziuneşi post-gândirea*, Bucureşti, Editura Humanitas, 2005.
- Scandurra, Adolfo, *Despre globalizare şi comunicare*, în *Globalizare şi comunicare*, coord. Vladimir Petercă şi Magdalena Dumitrana, Washington-Bucureşti, 2004.
- Sima, Tudora, *Fenomene psihosociale contemporane*, Iaşi, Editura Victor, 2004.
- Vladu, Pr. Drd. Nicolae, *Biserica şi mass-media*, în *Revista Almanah Bisericesc*, Arhiepiscopia Bucureştilor, 1999.

[15] Ioan Zizioulas, *L 'etre ecclesial*, Labor et Fides, Geneve, 1981, trad. rom. *«Fiinţa eclesiala*», Editura Bizantină, Bucureşti, 1999, p. 154, *apud Ibdem*, p. 156.

BULLYING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT AND FAMILY IMPLICATIONS

Elena Pătrău
PhD Student, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: This article draws attention to a phenomenon that is common in contemporary society, which is called bullying. The evolution of society has led to the emergence of new challenges in terms of interpersonal relationships, one of which is the issue itself. Bullying is one of the most common phenomena in interpersonal relationships, especially in schools. Even if the actions involving this phenomenon have not always been attributed to this concept of bullying, it has certainly always made its presence felt. We know that harassment of students, acts of violence and insults existed in ancient times. However, today we are witnessing a strong development of this phenomenon that goes beyond physical interaction to the online environment, which is called cyberbullying. Certainly, the causes of this phenomenon are numerous and can vary from case to case, but one thing is for sure, the consequences that affect both the victim and the aggressor are negative with a strong emotional impact. I think it is important for every student to know what this phenomenon entails, regardless of its form, so that he is aware of its seriousness. Most of the time, children feel that it is normal for a classmate to bully, bully, or humiliate them. And the worst thing is that there are more and more situations in which the victim does not inform an adult about what happened, so that measures can be taken regarding the aggressor so that the abuse does not happen again. Indirectly, of course, this phenomenon is not intentionally encouraged in this way by the lack of action. In this situation, I believe that first and foremost, the family is responsible for the way it educates its children. If they receive a thorough education from home, which is later supplemented by that received at school, then we should not face the presence of bullying.

Keywords: bullying, student, school, family, education, cyberbullying

Delimitare conceptuală

Violența presupune amenințarea sau folosirea în mod intenționat a forței fizice sau a puterii împotriva propriei persoane, împotriva altuia sau împotriva unui grup sau unei comunități care riscă să antreneze un traumatism. Un deces sau daune psihologice, o dezvoltare improprie sau privațiuni. Violența umană reprezintă unul dintre subiectele recurente ale societății contemporane, iar violența din mediul școlar este doar una dintre manifestările violenței cotidiene.[1] Așadar, consider importantă abordarea fenomenului bullying, care este tot mai frecvent întâlnit în școlile din România, indiferent dacă ne raportăm la mediul rural sau urban.

În literatura de specialitate violența școlară este definită prin conceptul de bullying care a apărut la mijlocul anilor '80 printr-o publicație a cercetătorului scandinav Dan Olweus.[2] Este foarte importantă prevenția fenomenomenului bullying, iar aceasta poate fi realizată prin informarea elevilor și oferirea de exemple din viața cotidiană.

În ultimii ani s-a constatat o creștere a actelor de violență în mediul școlar. Consecințele acestor acte fiind unele negative atât pentru agresor, cât și pentru victimă. În acest context s-au realizat numeroase acțiuni de tip anti-bullying, însă în mod paradoxal, nu a scăzut numărul agresiunilor dintre elevi, ci tradiționalele acte de bullying au fost înlocuite și continuate de cyberbullying. Acesta reprezintă

[1] Melania Vică, *Probleme ale tinerilor de azi, Alcoolul, tutunul și violența în școală*, Editura Else, Craiova, 2016, p.35
[2] Ana Nicoleta Grigore, *Violența în context educațional, Forme actuale*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2016, p. 54

o nouă formă de hărțuire care apare între elevi, fiind mediată de dispozitivele tehnologice de comunicare și informare (telefoane mobile, e-mail, blog etc.).[3] Mai mulți autori plasează bullyingul în două categorii, prima care vizează comportamentul de bullying direct, iar cea de-a doua, care se referă la bullyingul indirect, relațional. Comportamentul de tip bullying direct este caracterizat prin toate tipurile de agresivitate verbală și fizică: jigniri, lovituri, bătăi, porecle, insulte etc., iar comportamentul de tip bullying indirect vizează aspecte privind izolarea socială precum: ignorare, excludere, bârfă etc. S-a constatat că agresivitatea directă este mai des întâlnită la băieți, iar cea indirectă în rândul fetelor.[4]

Context

Copilul face parte din categoria persoanelor care prezintă un grad înalt de vulnerabilitate victimală, cauzat de particularitățile psihocomportamentale și de vârstă specifice precum: posibilități fizice și psihice reduse în ceea ce privește apărarea, capacitatea redusă de a anticipa anumite comportamente, capacitatea redusă de a empatiza, nivel înalt de credulitate. Astfel, din cauza acestor trăsături, aceștia pot fi ușor regăsiți în situații victimizante, fiind ușor de manipulat spre comiterea un acțiuni grave.[5]

Efectele negative pe care le determină maltratarea fizică, psihoemoțională sau sexuală îi deformează copilului caracterul și personalitatea care se află la începuturile formării.[6] Mediul familial este considerat cea mai importantă sursă în acest sens. Mulții copii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate, unele trecând prin experiența divorțului, iar aceștia trăiesc în familii monoparentale. Mediul social cuprinde și el numeroase surse care pot influența și induce violența școlară precum: situația financiară, inegalitățile sociale, lipsa unor modele sau adoptarea de către elevi a unor modele de tip negativ. Contextul social și economic determină apariția unor confuzii în rândul tinerilor, care ajung să se îndoiască de utilitatea școlii și a științei. Valorile tradiționale pe care le promovează școala, precum munca, efortul, meritul se confruntă cu o degradare vizibilă. Violența școlară reprezintă un fenomen social complex ale cărui forme au evoluat concomitent cu normele sociale.[7] Școala reprezintă primul complex social în cadrul căruia indivizii își conturează identitatea socială. Educația este scopul prezenței elevilor la școală, fiind un proces social atât în ceea ce privește latura sa informativă, cât și în privința laturii formative.[8]

Totodată, școala reprezintă și mediul de manifestare a diverselor conflicte între copii și adulți, dar și doar între copii, iar planul în care se consumă actele ofensive, fie verbal, acțional sau simbolic reprezintă variabile importante pentru înțelegerea fenomenului.[9] De aceea, atunci când este folosit conceptul general de „violență”, acesta presupune orice comportament care are drept scop producerea unui prejudiciu sau distrugerea persoanei. Astfel, comportamentele de violență școlară se pot clasifica în trei categorii după cum urmează: acte de violență determinate de conflicte „normale” sau considerate obișnuite între colegi; violențe provocate de conflictele existente între grupuri de elevi; acte de violență determinate de conflictul de tip adult-elev.[10]

Agresivitatea care are loc între elevi fie la școală sau în apropierea acesteia poartă denumirea de „bullying”, acesta fiind un termen preluat din limba engleză având semnificația de hărțuire. Acest fenomen constă în faptul că agresorul are intenția de a crea un prejudiciu, atacul fiind unul repetat și

[3] *Ibidem*, p. 53
[4] Daniela-Ancuța Teleșpan, *Comportamentul de bullying la adolescenți*, Editura Anastasis, Sibiu, 2015, pp.1-2
[5] Aurelia Dorina Vlaicu, *Victimizarea copilului în societatea actuală*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2015, p.5
[6] *Ibidem*, p.7
[7] Melania Vică, *Probleme ale tinerilor de azi, Alcoolul, tutunul și violența în școală*, Editura Else, Craiova, 2016, p 37
[8] Margareta Vecerzan, *Devianța școlară*, Editura Crono Logia, Sibiu, 2013, p.44
[9] *Ibidem*, 2013, pp.29-30
[10] Margareta Vecerzan, *Devianța școlară*, Editura Crono Logia, Sibiu, 2013, p.30

prezintă o caracteristică asimetrică a raportului de forțe.[11] Mai târziu, a apărut și o subcategorie a bullyingului, denumită ,,mobbing", acesta reprezentând atacul unui elev de către un grup mare de copii. Modul în care se realizează acestă hărțuire presupune ,,porecle, amenințări, tachinări, zvonuri, calomnii, excludere din grup, izolare socială, îmbrânceli, loviri, injurii, distrugeri de bunuri."[12]

Conform cercetărilor și statisticilor oficiale se constată o creștere accelerată a acestui fenomen în ultimele trei decenii în diferite țări ale lumii, inclusiv în România. Conform unui studiu realizat în anul 2007 de Organizația Mondială a Sănătății (OMS), Asociația Mondială de Psihiatrie și Asociația Internațională de Psihiatrie a Copilului și Adolescentului, școlile din România se poziționează pe locul doi într-un clasament care cuprinde 37 de țări cu privire la violență, în vreme ce peste 70% dintre elevii români recunosc teama pe care o manifestă față de comportamentul agresiv al colegilor.[13]

Implicații familiale

Familia reprezintă primul grup cu care copii au un contact permanent și primul context în cadrul căruia își conturează modele de comportament specifice socializării.[14] În ceea ce privește familia, copiii văd în părinții lor un model, iar relațiile dintre părinți și comportamentul lor sunt imitate de copiii din interiorul familiei. Atitudinea pe care părinții o manifestă față de copii determină natura comportamentului pe care copiii îl au în raport cu părinții, dar și cu frații lor.[15] Pentru o dezvoltare armonioasă este necesar ca părinții să creeze un mediu propice dezvoltării normale, asigurându-i acestuia un mediu sigur și caracterizat de afecțiune.[16]

Însă, familia rămâne grupul social primordial privind asigurarea condițiilor necesare dezvoltării copilului, precum: îngrijirea potrivită, măsuri de protejare a acestuia, dar și educarea copilului. Din totalitatea factorilor, cei familiali sunt cei mai importanți atunci când vorbim despre asigurarea formării unei personalități armonioase. Însă, realitatea este uneori crudă, deoarece în cadrul familiei se regăsesc numeroase situații de abuz care afectează dezvoltarea normală a minorului.[17] Conform studiilor efectuate asupra copiilor abuzați fizic s-a constatat că aceștia prezintă comportamente agresive de tip verbal și fizic, dar și comportamente evitante.[18]

Efectele actelor de violență asupra elevilor

Efectele pe care le au actele de violență fizică vizează atât sănătatea și integritatea corporală a victimei, dar și evoluția sa din punct de vedere psihologic în diverse planuri (cognitiv, emoțional etc.).[19] Violențele verbale, de natură psihologică afectează în mod special stima de sine, astfel victimele ajung să se simtă devalorizate, își pierd încrederea în posibilitățile proprii, dar devin și anxioase."[20]

În urma unor cercetări s-a constatat că băieții sunt expuși într-o măsură mai mare la actele de agresivitate decât fetele. Acest lucru este întâlnit mai ales în clasele mari, unde elevii agresori sunt într-un număr mai mare decât cei care sunt victime, iar în ceea ce privește raportarea actelor de violență, acestea au drept protagoniști cel mai frecvent băieții, iar hărțuirea este cel mai des fizică.[21] Însă,

---

[11] Ungureanu Gabriel, *Factori psihologici în agresivitatea delicvenților juvenili din mediul școlar*, Editura Sitech, Craiova, 2015, p.49

[12] *Ibidem*, p.50

[13] Melania Vică, *Probleme ale tinerilor de azi, Alcoolul, tutunul și violența în școală*, Editura Else, Craiova, 2016, p P.36

[14] Badea Florentina Cerasella, *Violența și agresivitatea în școală: forme severe de devianță școlară*, Editura Haffman, Caracal, 2011, p.12

[15] Bilchis Bechiș, *Strategii de prevenție și intervenție în violența școlară*, Editura Didactic Pres, Slatina, 2013, p.10

[16] Cristina-Cornelia Truță, *Aspecte sociale privind violența asupra copilului*, Editura Ars Libri, Costești, 2015, p.15

[17] Ionel Tăbăcaru, *Neglijarea și abuzul fizic asupra copilului*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2015, p.37

[18] *Ibidem*, p.51

[19] Laurențiu Șoitu, Cornel Hăvârneanu, *Agresivitatea școlară*, Editura Institutul European, Iași, 2001, pp.33-34

[20] *Ibidem*, p.34

[21] Ana Nicoleta Grigore, *Violența în context educațional*, Editura Universității ,,Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2016, p.77

raportându-ne la fete, acestea apelează la o serie de căi indirecte și subtile având ca scopt hărțuirea, ca de exemplu: răspândirea unor zvonuri despre o colegă, calomnia, dar și manipularea din cadrul relațiilor de prietenie.[22]

Măsuri privind diminuarea fenomenului bullying

Diminuarea violenței școlare reprezintă unul dintre scopurile principale ale fiecărei școli indiferent de densitatea fenomenului în respectiva unitate de învățământ. Așadar, consider necesară abordarea mai multor aspecte în mod concomitent precum: disciplina, fiecare unitate să întocmească un cod de reguli care să aibă în vedere comportamentul elevilor în clasă și în școală, relațiile dintre elevi, dar și cele dintre elevi și cadre didactice, dar și raportarea, evaluarea și sancționarea actelor de violență. Un alt aspect important este reprezentat de dezvoltarea spirituală, socială, morală și culturală a elevilor prin participarea acestora la diverse activități extracurriculare. De asemenea, un aspect esențial este egalitatea de șanse pe care școala trebuie să o ofere tuturor elevilor indiferent de statutul socio-economic. Un alt obiectiv vizează satisfacerea nevoilor cu caracter special pentru elevii care prezintă vulnerabilitate, astfel încât să le ofere acestora un climat caracterizat de securitate.[23] De asemenea, consider că comunicarea dintre familie și școală este foarte importantă pentru a se putea forma tineri educați și morali care reprezintă viitorul societății.[24]

Concluzii

Așadar, bullyingul reprezintă un fenomen care trebuie să fie în atenția familiei și a cadrelor didactice, deoarece vedem că efectele acestuia asupra victimei, dar și agresorului sunt puternice. De aceea este important ca fiecare copil să fie informat cu privire la acest fenomen, să știe ce presupune pentru a putea recunoaște situațiile de acest tip și pentru a putea acționa corespunzător în cazul în care este implicat în acțiuni de tip bullying.

Stresul provocat de bullying poate determina creșterea numărului de elevi care se confruntă cu probleme de sănătate. De asemenea, copiii care prezintă deja probleme de natură mintală, precum depresie și anxietate, prezintă un risc mai ridicat în a fi agresați de ceilalți copii. Totodată s-a constatat că elevii implicați în acte de tip bullying prezintă un risc ridicat în ceea ce privește experimentarea unei varietăți de comportamente de risc, precum fuga de acasă, consumul de substanțe interzise, absentesism școlar și autovătămare.[25] De asemenea, este bine știut faptul că prezența bullyingului în viața elevului indiferent de poziția acestuia (agresor, victimă, martor), afectează performanța școlară, dar și viața socială a acestuia.

Consider elementar ca părinții să abordeze în familie acest subiect cu ai lor copii, deoarece în acest mod putem diminua sau chiar preveni fenomenul de bullying. În mediul școlar subiectul este des abordat de către profesorul diriginte, consilierul școlar, dar și alte cadre didactice. Însă, dacă această informare a copiilor nu este completată de exemple de bune practici și acasă, în familie, atunci este dificil să ajungem la rezultate în privința diminuării fenomenului.

BIBLIOGRAPHY

- Ana Nicoleta Grigore, *Violența în context educațional, Forme actuale*, Editura Universității ,,Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2016

[22] Ana Nicoleta Grigore, *Violența în context educațional*, Editura Universității ,,Alexandru Ioan Cuza", Iași, 2016, Pp.77-78

[23] *Ibidem*, p.77

[24] Șerban Ramona, *Familia-primul mediu educativ al copilului*, Editura Larisa, Câmpulung Muscel, 2012, p.85

[25] Tudorița Grădinariu, *Agresivitatea de tip bullying*, Editura Universității ,,Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Iași, 2021, p.86

- Aurelia Dorina Vlaicu, *Victimizarea copilului în societatea actuală*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, 2015
- Badea Florentina Cerasella, *Violența și agresivitatea în școală: forme severe de deviantă școlară*, Editura Haffman, Caracal, 2011
- Bilchis Bechiș, *Strategii de prevenție și intervenție în violența școlară*, Editura Didactic Pres, Slatina, 2013
- Cristina-Cornelia Truță, *Aspecte sociale privind violența asupra copilului*, Editura Ars Libri, Costești, 2015
- Daniela-Ancuța Teleșpan, *Comportamentul de bullying la adolescenți*, Editura Anastasis, Sibiu, 2015
- Ionel Tăbăcaru, *Neglijarea și abuzul fizic asupra copilului*, Editura Sfântul Ierarh Nicolae, Brăila, 2015
- Laurențiu Șoitu, Cornel Hăvârneanu, *Agresivitatea școlară*, Editura Institutul European, Iași, 2001
- Margareta Vecerzan, *Devianța școlară*, Editura Crono Logia, Sibiu, 2013
- Melania Vică, *Probleme ale tinerilor de azi, Alcoolul, tutunul și violența în școală*, Editura Else, Craiova, 2016
- Șerban Ramona, *Familia-primul mediu educativ al copilului*, Editura Larisa, Câmpulung Muscel, 2012
- Tudorița Grădinariu, *Agresivitatea de tip bullying*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza" din Iași, Iași, 2021
- Ungureanu Gabriel, *Factori psihologici în agresivitatea delicvenților juvenili din mediul școlar*, Editura Sitech, Craiova, 2015

ONLINE COLLABORATIVE LEARNING

Gabriela Buruiană
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: Collaborative learning is defined as that form of group learning, in which there are significant learning interactions between pupils or students. If the interactions take place in virtual environments, we can talk about virtual collaboration, more precisely e-learning.
The phrase collaborative learning should not only be a method of interactive learning, but also a personal style of the teacher and the student alike, to approach learning situations in general in different forms. Collaboration - "the act of collaborating and its result" is synonymous with cooperation, which is "working together" (according to dexonline.ro). As a meaning, the two words (collaboration, cooperation) overlap, from the point of view of the Romanian language vocabulary. When students engage in a common task, each being responsible for the other, we talk about collaborative learning. In such cases, they take on complementary roles, interacting actively through the exchange of experience. Collaborative learning is considered to be a pedagogical act in which students communicate with each other to solve the same problems, to explore new topics, to complete certain activities and to make authentic and new products.
A simple way for your computer to support collaboration is to support a communication environment that can take the form of discussion forums, chat, email, video conferencing, instant messaging.

Keywords: collaboration, learning, exchange of experience, interaction, responsibility.

Collaborative learning is based on the model through which knowledge is created in a population in which members take on complementary roles and actively interact through the exchange of experience. In other words, collaborative learning refers to environments and methodologies in which students engage in a common task, each being responsible for the other.

Collaborative learning is considered to be a pedagogical act in which students communicate with each other to explore a common task, to create an authentic, new product. In this process, students assimilate and integrate new information into the previous knowledge system.

Thus, learning is seen as a social act emerged through the collaborative construction of knowledge, which takes place after the synthesis and processing of information by all members of the group.

The collaboration supports the stimulation and increase of the students' performances, this offering them the possibility to make their own contribution in accomplishing a task. Collaborative learning is a didactic strategy aimed at fostering cognitive and social interdependence between participants.

Collaborative learning is defined as that form of group learning, in which there are significant learning interactions between pupils or students. If the interactions take place in virtual environments, we can talk about virtual collaboration, more precisely e-learning.

The phrase collaborative learning should not only be a method of interactive learning, but also a personal style of the teacher and the student alike, to approach learning situations in general in different forms.

Collaboration - "the act of collaborating and its result" is synonymous with cooperation, which is "working together, working together" (according to dexonline.ro). As a meaning, the two words (collaboration, cooperation) overlap, from the point of view of the Romanian language vocabulary. In

pedagogical language, at the level of functional definitions, there are some nuanced differences between the two concepts.

Collaborative learning is based on the model through which knowledge is created in a population in which members assume complementary roles and actively interact through the exchange of experience. In other words, collaborative learning refers to environments and methodologies in which pupils or students engage in a common task, each being responsible for the other.

Collaborative learning is considered to be a pedagogical act in which pupils communicate with each other by exploring a new task, to create an authentic, new product, to solve a common problem or to complete an activity. Thus, collaborative learning is an active process by which pupils assimilate and integrate new information into the system of prior knowledge. From this point of view, learning is seen as a social act that emerged through the collaborative construction of knowledge, which takes place after the synthesis and processing of information by all members of the group.

The collaboration supports the stimulation and increase of the students' performances, this offering them the possibility to make their own contribution in accomplishing a task. In a group you come up with an idea and, following the collective discussion, you leave with several ideas taken from the other members of the group.

Collaborative learning can be considered a didactic strategy aimed at promoting cognitive and social interdependence between participants. Collaborative learning is a practice in which learning experiences take place, friends are made, it is widely echoed. Knowing each other, pupils, students have no hesitation in asserting their own knowledge. They learn to participate openly in dialogue, to listen to the opinions of those in the group, to engage in critical and creative thinking, and to support their knowledge by arguing.

The model of online collaborative learning has evolved due to the influences of the Internet on education and the constructivist paradigm of learning, this model is described by Harasim (2017) as a learning model in which educators are supported and encouraged to work together to achieve of knowledge, skills or abilities. Emphasis is placed on identifying the theories and concepts needed to solve various categories of problems and exploring ways to innovate. Although the model encourages the active involvement of the educated, it is considered that this behavior is not enough to build and develop knowledge.

The teacher plays a key role in the model of online collaborative learning, being the main connection that the student has with the stage of scientific progress or with the scientific community in that field. Learning is the key to building knowledge, being defined as a change in concepts.

Since the beginning of the online learning process, some trainers have focused on new openings in communication offered by the Internet. Thus, teachers conceived the teaching-learning process around the concept of knowledge construction (constructivist paradigm), through the gradual and gradual sedimentation of knowledge, through online discussions trainer-educated and educated-educated mainly.

Online discussion forums have been around since the 1970's, but it wasn't until the 1990's that they really developed as a result of the invention of the World Wide Web, Internet access, and the emergence of online learning management platforms. Online discussion forums are different from similar activities in school: students can connect from anywhere and anytime, communication is asynchronous and the act of communication is done in writing, not orally.

There are five essential elements that characterize this type of learning:

- positive interdependence - according to which the success of the group depends on the effort made in carrying out the task by all members, the result being represented by the sum of the efforts of all;

- face-to-face interaction - according to which a direct contact with the working partners is pursued, small groups of interaction or software methods are created through which the children can encourage and help each other;
- individual responsibility - each member of the group assumes responsibility for the task to be solved;
- development and training of social skills - according to this principle students pursue together the ability to communicate with each other, stimulate personal intelligence, to receive and ask for support when needed, to resolve conflict situations and to offer innovative ideas to others;
- division of tasks into groups - set aside time to think about how to solve collective and individual tasks.

The principles of using collaborative learning would be: adopting a positive attitude towards learning, enhancing students' ability to retain knowledge, developing social interaction skills, using different learning styles of children, improving the performance of less prepared children by grouping them. with better children.

Immersive simulations, educational games and virtual environments are considered E-learning systems that promote learning in a collaborative virtual environment. Persistence is the characteristic that allows the resumption of social interaction, thus emphasizing collaborative learning.

The Moodle platform is one of the most used open source LMS (learning management system) platforms. It is implemented in various companies and educational institutions, as a training support. Although this platform allows for a good management of evaluation tools and content and is very flexible, its weak point is the interaction and interactivity between users.

Whether they are part of partner schools or the same school, in the type of social learning, students can meet each other. In creative learning, some virtual worlds allow users to build imaginary or real objects in an easy and inexpensive way. Students can create virtual vehicles, create and decorate virtual homes.

Therefore, there are unlimited possibilities of collaborating with other students in order to perform some design tasks. Virtual 3D environments allow you to explore imaginary or real locations in addictive learning. In the relevant learning mode, virtual meetings can be their real-life equivalents and thus students will benefit from practicing the necessary skills in a 3D virtual environment.

In the model of online collaborative learning, discussion forums are not an additional element added to basic teaching materials, such as recorded lectures, but are the core component of teaching. According to Panitz, collaborative learning is a personal philosophy.

BIBLIOGRAPHY

1. Ionescu, M. (2000), *Demersuri creative în predare şi învăţare*, Prsea Universitară Clujeană, Cluj Napoca.
2. Ctalalano, H. (2007), *Aplicaţii ale instruirii asistate de calculator în predarea-învăţarea pedagogiei*, Karuna, Bistriţa.
3. Cerghit, I. (1997), *Metode de învăţământ*, E.D.P., Bucureşti.
4. *Online Collaborative Tools in Elementary Education* disponibil pe http://wikibin.org/articles/online-collaboration-tools inelemenray-education.html

DIGITAL NATIVES

Gabriela Buruiană
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: We are going through an era of change, starting with a new and different generation, which cannot perceive the world other than digital. The current generation (digital natives) interact to a considerable extent through technology, being perceived by them as a second mother tongue, and over 90% of young people spend their time in front of the computer. Psychologist Galina Soldatova considers that today's young people "view the Internet not only as a set of technologies, but as an environment. This is not a separate virtual reality, but a part of their life (...), a way of life that contradicts that of their parents ".
Douglas Rushkoff and John Perry first used the phrase "native of the digital world" in 1996, referring to the difference between the current generation of digital natives and the previous generation of the digital age. In 2001, Mark Prensky popularized the term "digital native," using this phrase to emphasize that young people are "native speakers of digital language. ". Many of those who use the term "digital native" position young people either as passive recipients of technological knowledge or as people who assimilate the language of technology as easily as a language of speech.
Two common traits of digital natives are the ability to use technology and the fact that it is an essential part of their lives. Technology is a defining element in the interaction of digital natives with the rest of society, being integrated into their lives from an early age and used to access online content or distribute it.

Keywords: digital-natives, generation, technology, society, change.

Traversăm o eră a schimbării, ce demarează cu o generație nouă, diferită, care nu poate percepe altfel lumea decât digitală. Actuala generație (nativii digitali) interacționează într-o proporție considerabilă prin intermediul tehnologiei, fiind percepută de aceștia ca a doua limbă maternă, iar peste 90% dintre tineri își petrec timpul jucându-se în fața calculatorului.

Psihologul Galina Soldatova consideră că tinerii de astăzi „privesc Internetul nu doar ca pe un set de tehnologii, ci ca pe un mediu înconjurător. Aceasta nu este o realitate virtuală separată, ci o parte a vieții lor (...), un mod de viață care intră în contradicție cu cel al părinților lor".

Două trăsături comune ale nativilor digitali, sunt abilitatea de utilizare a tehnologiei și faptul că aceasta reprezintă o parte esențială a vieții lor. Tehnologia constituie un element definitoriu în interacțiunea nativilor digitali cu restul societății, fiind integrată în viața acestora încă de timpuriu și utilizată în scopul accesării conținutului online sau distribuirii acestuia.

Pe lângă sintagma „nativ digital", au apărut din ce în ce mai mulți termeni care fac referire la tinerii noii generații, educați într-un mediu al tehnologiei digitale. Dintre aceștia, cei mai cunoscuți sunt „millenarii", „generația net", „generația Y" (ca descendenți ai generației X) sau „generația IM" (de la instant message generation). În general, termenii sunt utilizați alternativ, însă, fiecare poate diferi în funcție de modul în care este utilizat de cercetători.

Michelle Manafy, în urma lansării volumului „Dancing With Digital Natives" explică o serie de termeni care nu se regăsesc în lucrarea menționată, însă au legătură cu noțiunea de „utilizator digital." Spre exemplu, „digital toddlers" „nou-născuții digitali" sunt persoanele care consideră că nu au abilitățile necesare pentru utilizarea optimă a tehnologiei, însă doresc să le dobândească și recunosc importanța acestora. Autoarea îi numește și „digital babies" sau „digital dippers."

Pe de altă parte, „digital deniers”- „refractarii digitali” sunt acele persoane care au o impresie puternic negativă la adresa nativilor digitali, atât în ceea ce privește reprezentarea lor ca indivizi sau grupuri, dar și la cultura acestora. Aceștia au tendința de a minimaliza contribuția și potențialul nativilor digitali la evoluția societății, fiind susținători activi ai normelor sociale impuse de generațiile anterioare.

Literatura de specialitate propune ***trei caracteristici*** fundamentale ale nativului digital: în primul rând, acesta integrează tehnologia în toate aspectele vieții sale, fiind denumit „consumator de tehnologie”, iar în al doilea rând, nativul are abilități evidente în domeniul tehnologiei digitale, ca urmare a experienței în acest domeniu.

Unii cercetători susțin faptul că modul de gândire și însuși creierul nativului digital este diferit de cel al generației anterioare, din multe puncte de vedere. În primul rând, formarea personalității nativului digital este considerabil influențată de tehnologiile digitale. Viața în mediul digital determină apariția unor fenomene psihologice și contexte noi și, implicit a unor probe noi de practici și relații sociale. Nativul digital își poate dezvolta o varietate de roluri sociale, reconstruindu-și în permanență eul interior și identitatea socială, prin accesul pe care acesta îl are la complexitatea platformei de internet.

În opinia lui Soldatov, acest gen de oportunitate pe care o pune la dispoziție accesul la internet (inexistentă în cazul generațiilor anterioare), determină o raportare diferită a nativului digital la limitele propriei identități sociale și la modul de formare a relațiilor interumane.

Cert este faptul că nativii digitali gândesc diferit, sunt motivați diferit, sunt o generație diferită.

„Problema ierarhiei de valori și a motivației nativilor este una extrem de importantă, din mai multe motive. Cel mai evident dintre acestea este chiar realitatea demografică. Odată cu trecerea timpului, membrii noii generații vor fi reprezentați în număr din ce în ce mai mare. (...) De aceea este important să le înțelegem tiparul motivațional.”

În mediul virtual al jocurilor video, nativii digitali sunt mult mai motivați deoarece se deprind cu feedback-ul în timp real, cu o recompensă reală, grafica elaborată și acțiunea permanentă, spre deosebire de învățarea școlară, în care feedback-ul nu apare imediat, la fel și recompensa, iar spațiul de învățare este mereu același, neschimbat. De aceea, impresia de neatenție pe care o lasă uneori nativii digitali este posibil să reprezinte o lipsă de motivație. În astfel de cazuri, pentru captarea atenției nativilor, este nevoie de studierea, înțelegerea și asimilarea surselor motivaționale ale acestora și, implicit de integrarea lor în predarea curentă.

Referitor la particularitățile elevilor de astăzi, fie că sunt numiți „nativi digitali”, „generația net”, „milenarii” sau „generația Y”, aceștia manifestă un set de caracteristici comune. Accesul ubicuu la tehnologia digitală este una din caracteristicile comune ale nativilor digitali. Accesul permanent la tehnologie i-a ajutat pe nativi să-și dezvolte abilități de *multi-tasking,* reușind să lucreze concomitent cu mai multe dispozitive mobile.

În al doilea rând, în această era dominată de social-media, nativii digitali consideră site-urile de pe Internet ca fiind oportunități de a crea conținut digital, de a accesa informație și de a-și exprima propriile opinii. În plus, nativii privesc noua tehnologie ca pe un mediator important al relațiilor interumane. Astfel, interacțiunile, activitățile sociale și chiar prieteniile depind de accesul la tehnologia digitală.

Pe de altă parte, conform opiniei lui Tapscott, sunt opt standarde la care aspiră nativii digitali în orice context al existenței lor s-ar afla din contactul permanent pe care îl au cu tehnologia. Primul standard este *libertatea* de a accesa informația și de a alege produsul de care nativii digitali au nevoie din mediul virtual. Un alt standard este *personalizarea.* Încă din copilărie, nativii digitali își pot personaliza chipul în jocuri, pot alege o imagine ca fundal de ecran și pot selecta o anumită sonerie la telefon. Al treilea standard este *atenta cercetare*, nativii digitali fiind obișnuiți cu multitudinea de

informații disponibilă online și cunoscând faptul că nu toate informațiile sunt utile. *Integritatea* este următorul standard.

Chiar necunoscându-i efectiv pe interlocutorii virtuali, așteptarea nativilor digitali este ca aceștia să dea dovadă de corectitudine și onestitate. *Colaborarea* – un alt standard ce derivă din anteriorul, pentru proximitatea umană, mediul online fiind o soluție la îndemână. Important este și *amuzamentul*, mediul online oferind o serie de filme, clipuri sau jocuri. *Viteza* și *inovarea* sunt ultimele două standarde. Internetul poate fi accesat 24 din 24 de ore. „Google răspunde la cerințele nativilor digitali în nanosecunde". După spusele lui Tapscott, în mediul online inovarea are loc în timp real. Dacă cu un an în urmă tehnologia era considerată avansată, anul acesta este devansată de altele mult mai performante și mai noi.

Reiterând și însumând toate aceste trăsături, concluzionăm faptul că profilul nativului digital reunește patru trăsături dominante: pentru început, acesta este considerat un „consumator" de tehnologie, integrând tehnologia în/pe toate palierele vieții sale și demonstrând permanent abilitățile de utilizare a tehnologiei digitale. În al treilea rând, tinerii de astăzi creează tipuri noi de conținut sau îl actualizează permanent. Nu în ultimul rând, nativii digitali așteaptă ca realitatea de zi cu zi să se ridice la standardele realității virtuale.

În opinia lui Prensky, „Imigrantul digital este individul care s-a format fără tehnologia digitală, dar pe care a utilizat-o ulterior procesului de dezvoltare, rămânând însă întotdeauna cu un pas în trecut."

Tot Prensky subliniază distincția dintre cele două categorii de utilizatori digitali, și anume scopul și contextul în care aceștia accesează mijloacele tehnologice. Așadar/ Astfel, în timp ce imigranții digitali învață să asimileze noul limbaj tehnologic și să se adapteze noului media, nativii își păstrează într-o anumită măsură „accentul".

Spre exemplu, atunci când imigranții digitali au nevoie de o informație, ei preferă cărțile tipărite/ în format tipărit decât Internetul, sau când sunt nevoiți să învețe un programa anume, aceștia citesc mai întâi instrucțiunile înainte de utilizare, decât să învețe în timp ce îl utilizează.

Este de evitat extrapolarea categorică nativ digital – imigrant digital, în special dacă acest lucru se realizează doar pe baza criteriului vârstei.

În opinia lui Prensky, generația nativilor digitali este mult mai deschisă la partajare și la învățarea reciprocă decât toate celelalte generații anterioare. Au o identitate digitală pe care și-o construiesc permanent, fiind dispuși să-și împărtășească experiențele, cunoștințele, dar să și învețe. Fără suportul digital, pentru un nativ ar fi dificilă comunicarea, chiar și cu cei mai apropiați prieteni. Media de socializare capătă un statut aparte din punct de vedere educațional.

Atât elevii cât și studenții care aparțin acestei categorii sunt dispuși să împărtășească ceea ce știu. Ei doresc să învețe unii de la alții în cadrul unei *comunități de învățare* extinse.

Există tendința de a extinde această dorință de învățare din media de socializare către mediul educațional. Pentru nativii digitali este important să știe unde pot găsi mai multe informații, cum pot ajunge la ele și cum să le aplice. Memorarea acestora este inutilă. Pentru nativi, educația este ceva care te pregătește de viitor. Identitatea acestei generații, personalitatea lor socială sunt marcate de o realitate dominată de Internet, telefon mobil, computere. Membrii acestei generații preferă lucrul în echipă, valorizează autoritatea și doresc să se implice. Generația Internetului este unică tocmai prin faptul că tinerii sunt familiarizați de timpuriu cu tehnologia și cu utilizarea intensivă a acesteia, simțindu-se extrem de confortabili cu aceasta.

Caracteristicile acestei generații noi de nativi digitali rămân în esență cele expuse de Prensky, abilitățile și preferințele educaționale ale acestora fiind diferite de acele ale generațiilor anterioare într-o anumită măsură.

BIBLIOGRAPHY

1. Landy, F.J.; Conte, J.M. (2010). *Work in the 21st Century: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology* (p. 397)
2. Rushkoff, D. *Playing the future: What can we learn from digital kids?*, 1996, Penguin, New York
3. Prensky, M. *Digital Natives, Digital Immigrants (2001) On the Horizon*. Vol. 9, nr. 5
4. Jones, C.; Shao, B. (2011). *The Net Generation and Digital Natives. Implications for Higher Generation.* Milton Keys: The Open University

ADULT LEARNING IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Ina Ionașcu
PhD Student, State University of Moldova

Abstract: The present article tackles the issue of adult learning in the context of lifelong learning, since the great imbalances that occurred in the second half of the twentieth century, especially between individuals and the changing world, and overcoming can only be achieved by changing one's own knowledge, the system of judgments of appreciation, and the capacity to act. From the perspective of the reconsiderations involved in the integrative concept of lifelong learning, adult education is taking on new dimensions. Thus, thinking of educational action as a necessity of the individual throughout his life places adult education in the articulated system of education, carried out transversally and longitudinally, is no longer seen simplistically, as a contrasting or optional entity or as a therapy for the shortcomings of school education, but as a natural and necessary fact for the continuous improvement and individual development, in order to face the "challenges", always new, of a changing society.

Keywords: lifelong learning, development, self-directed learning, skills, change, learning to learn.

Sesizarea transformărilor intervenite sau în curs de realizare în muncă, în universul trebuinţelor, aptitudinilor si sensibilităţilor, în puterea şi libertatea omului, în raţionalitatea acţiunilor sale capătă pentru teoria educatiei adulţilor caracter de propoziţie fundamentală în construcţia întregului univers al situaţiilor de învăţare, de formare specifică.

Cauzele educaţiei adulţilor derivă din marile dezechilibre ce s-au produs în a doua jumătate a secolului al XX-lea, mai ales între om şi lume. Introducând schimbarea ca mijloc de adaptare, omul se vede nevoit să se schimbe şi el. Depăşirea nu se poate face decât modificându-se propria cunoaştere, sistemul judecăţilor de apreciere şi capacităţile de acţiune. Adaptarea se face printr-un model interior tridimensional de cunoaştere, de apreciere, de acţiune. Întreaga noastră activitate de la naştere până la 18-20 ani constă în construcţia unui astfel de model interior al lumii cu ajutorul căruia gândim, acţionăm, apreciem. Cum acest model este al unui timp dat, schimbarea cunoaşterii, a valorilor şi a modurilor de acţiune din jur ne obligă la revizuirea lui aproximativ din 15 în 15 ani. Educaţia adulţilor, opinează Vinţanu N, constă în acele schimbări majore din modelul interior al lumii noatre, sub presiunea evoluţiei evenimentelor din afară şi din lăuntrul nostru [1].

Dezvoltarea cunoaşterii ştiinţifice, îndeplinind rolul de structură fundamentală în educaţia adulţilor, şi deci a întregii activităţi a acestora, este ordonată la rândul ei, atât pe *verticală*, cuprinzând expresia generalului din relaţiile şi instituţiile sociale sub forma principiilor, categoriilor, idealului şi informaţiilor, a obiceiurilor, practicilor, deprinderilor, sentimentelor, cât şi pe *orizontală*, unde este cuprins faptul de educaţie, acţiunea educativă individual şi colectivă. Faptul de educaţie se relevă a fi, în acest context, intersecţia dintre cunoştinţele sistematice şi cele comune, iar acţiunea de educaţie unitatea educat- educator din care să rezulte o depăşire a stării anterioare. Acesta apare, prin urmare, ca o expresie directă a cunoştinţelor asimilate şi transpuse în practică în activitatea cotidiană, prin comportări şi atitudini, dar ele sunt totodată şi punctul de plecare pentru noi fapte.

Ca urmare, pentru a face faţă provocărilor lumii contemporane, oamenii trebuie să *înveţe continuu,* în mod adecvat, rapid şi eficient, inovativ, valorificându-şi la maxim potenţialul de care dispun.

[1] Vinţanu, N., (1998), *Educaţia Adulţilor,* Editura Didactică şi Pedagogică , 119p.

Există un potenţial uman de învăţare, neutilizat în totalitate şi în mod eficient, astfel încât putem spune că, practic, „învăţarea nu are limite”. Neînvăţând corespunzător (ca durată, ritm, intensitate, eficienţă etc.), ne periclităm propria existenţă şi dezvoltare atât ca indivizi, cât şi ca societate [p. 26][2].

Din perspectiva reconsiderărilor pe care le presupune conceptul integrator de *educaţie permanentă,* educația adulților capătă noi dimensiuni. Astfel, gândirea acțiunii educative ca o necesitate a individului de-a lungul întregii sale vieți așază educația adulților în sistemul articulat al modalităților de educație desfășurate transversal și longitudinal, nemaifiind privită simplist, ca **o** entitate contrastantă sau opțională sau ca o terapeutică pentru carențele educației școlare, ci ca un fapt firesc și necesar pentru perfecționarea și dezvoltarea individuală continuă, pentru a face față „sfidărilor”, mereu noi, ale unei societăți în schimbare.

Prelungirea duratei învăţării dincolo de vârsta copilăriei şi a adolescenţei pune discuţie problema specificului educaţiei şi a învăţării. La vârsta adultă şi, în acest context, trecerea de la modelul pedagogic de instruire/învăţare la cel andragogic modelul andragogie al educaţiei se caracterizează printr-o mai mare flexibilitate adaptabilitate la cerinţele, nevoile şi interesele cursanţilor, instruirea/formarea realizându-se într-un cadru mai puţin formalizat, prin metode şi tehnici adecvate, în contexte non-formale şi informale diverse.

Pentru înțelegerea mai amplă a ceea ce poate face și cee ce nu poate face educația adulților, considerăm necesară evidențierea trăsăturilor esențiale ale acestora. Etimologic, cuvântul „adult”(adultus) vine de la participiul trecut al lui „adolesco” (ceea ce s-a întărit, dezvoltat, a crescut). Adult semnifică deci ceea ce a crescut, este format; adică sinonim cu matur.

Sub *raport sociopsihologic* stadiul de adult cuprinde simultan maturizarea dezvoltării fizice, intelectuale, morale, sociale, emoționale și afective. Maturizarea însă, la rândul ei, presupune acceptarea unui nivel satisfăcător în dezvoltarea unei aptitudini. De asemena, maturizarea , este ea însăși o adaptare la ceva – la nivelul cerințelor muncii și vieții. Munca și viața sânt, deci, termenul de referință în raport cu care măsurăm educația, stadiul de adult sau maturizare. Munca și viața noastră fiind sisteme sociale deschise, din perspectivă socială și chiar individuală, înseamnă că nu rămâne decât o învățare, o educare și deci o motivare într-un proces de adecvare permanentă.

Într-un context mai larg, efortul educației, al învățării la adult, corelat cu celelalte eforturi ale sale, vizează construirea de către acesta a drumului propriu în viață, găsirea fericirii în activitatea pe care o desfășoară. Dintr-o astfel de perspectivă, judecata de cunoaștere și apreciere, sentimentele și voința de acțiune socială joacă un rol deosebit de important, deoarece asigură atât însușirea noilor cunoștințe despre muncă și viață, modelul nou de funcționare a relațiilor umane și, totodată, interiorizarea a ceea ce este de preț în relațiile dintre om-natură și societate, în muncă, în viața cotidiană.

Relațiile sale sociale, ca de altfel și valorile prezentate în acestea, sânt condiții absolut necesare vieții omenești și domeniul de acțiune pentru desfășurarea vieții sociale și personale. Ele alcătuiesc totodată și lumea culturală în care crește și se dezvoltă personalitatea adultului. În aceasta, el găsește atât motivațiile acțiunii sale, autodeterminarea și integrarea sa ca ființă socială, cât și aprecierile pe care poate să le facă despre atitudinile și faptele prin care se manifestă ca cetățean. Modul de creare și transmitere a valorilor sociale prin educație devine fundamental pentru adult. Aceasta gravitează în jurul ideii că atât crearea, cât și transmiterea valorilor nu se realizează printr-un singur mod, ci printr-un ansamblu coerent de activități desfășurate de adulți.

Registrul foarte larg de sensuri ale conceptului educație a adulților se întinde de la contestarea valabilității sale până la maxima complexitate a unui conținut foarte bogat în note determinative. Astfel, gândirea acțiunii educative ca o necesitate a individului de-a lungul întregii sale vieți așază educația adulților în sistemul articulat al modalităților de educație desfășurate transversal și longitudinal,

[2] Idem 1, p.20.

nemaifiind privită simplist, ca o entitate contrastantă sau opțională sau ca o terapeutică pentru carențele educației școlare, ci ca un fapt firesc și necesar pentru perfecționarea și dezvoltarea individuală continuă, pentru a face față „sfidărilor", mereu noi, ale unei societăți în schimbare. Educația adulților cunoaște o dinamică susținută, dezvoltarea sa fiind o consecință firească a cererii sociale, dar și a politicilor educaționale mai coerente și mai sistematice.

Astfel, concepția asupra educației adulților și accepțiunile date termenului de-a lungul timpului au fost tributare nevoilor sociale și individuale, cărora a trebuit să le răspundă cu prioritate, dat fiind contextul sociopolitic, cultural și economic dintr-o perioadă sau alta.

La început, așa cum remarca C.J Timus, conceptul a fost folosit oarecum difuz, în sensul de *educare/iluminare a maselor largi*, nu neapărat numai a adulților (de exemplu, *education populaire* în Franța sau *Volksbildung* în Germania), accepțiune ce își are originea în termenul clasic de *folkeoplysning* (folosit de Gruntvig, cu sensul de iluminare a maselor largi de țărani, ca premisă a dezvoltării țării). Mult utilizat în spațiul scandinav, conceptul reflectă sprijinul social deosebit acordat adulților pentru continua lor dezvoltare și ameliorare a competențelor, în strânsă legătură cu ideile social-democratice de bunăstare și de oportunități egale.

Ulterior, nevoile educaționale devin mai structurate, iar termenii care să se diferențieze se diversifică, desemnând mai ales fenomenele sociale chemate să le amelioreze. În caleidoscopul cerințelor sociale, respectiv al nevoilor educaționale pe care le determină, cu același termen pot fi denumite realități diferite, tot așa cum denumiri diferite pot disimula analogii de concepție și de praxis. Astfel, în limba franceză, este folosită sintagma *education des adultes,* alteori *formation des adultes* pentru a accentua caracterul formativ, pragmatic al educației adulților, mai ales cu referire la formarea profesională.

Pe parcurs, acestor termeni li s-au adăugat o serie de prefixe sau chiar sintagme mai mult sau mai puțin sinonime, dar care au căutat să puncteze mai clar *segmentul social* căruia i se adresau (de exemplu, *educația de bază a adulților* sau *educația adulților analfabeți, educația adulților șomeri* etc.) sau serviciul oferit, pentru a ameliora o anumită problemă socială. Pe măsură ce problemele sociale cărora era chemată să le ofere soluții ameliorative se internaționalizau (de exemplu, educația pentru pace, pentru toleranță etnică și religioasă, pentru grupuri marginalizate social etc.), s-au făcut eforturi de *compatibilizare lingvistică*, termenii din limba engleză tinzând să se impună.

Principalele confuzii terminologice în domeniu provin din utilizarea sintagmelor oarecum sinonime de *educație continuă* și *educația adulților (continuing education* și *adult education).* Acești termeni s-au impus rapid la nivel internațional, pe de o parte, datorită utilizării mai frecvente a limbii engleze în comunicarea internațională, iar, pe de altă parte, ca expresie a dezvoltărilor acestui domeniu în spațiul anglo-saxon, care au constituit surse de inspirație pentru alte țări.

În engleza britanică, așa cum sublinia P. Jarvis [3], sintagma *educația adulților* a avut mai mult conotații de educație pentru timpul liber, de dezvoltare a culturii generale și de satisfacere a unor hobby-uri. Autorul consideră că sintagma *educație pentru adulți (education of adults) este* mai potrivită, mai largă, incluzând toate nevoile de educație a adulților și pe cele legate de viața profesională. Aceasta din urmă sintagmă s-ar apropia mai mult de ceea ce în engleza americană este desemnat prin *continuing education.*

Mai pragmatici, americanii sunt interesați mai mult de dezvoltarea unor competențe legate de muncă, iar prin sintagma *educație continuă* rezolvă două dileme: pe de o parte, asigură cuprinderea în programe compensatorii pentru continuarea studiilor și a celor care le-au abandonat prematur și care, din punct de vedere al vârstei cel puțin, nu pot fi considerați adulți, iar, pe de altă parte, accentuează ideea că educația continuă este cea care vine în prelungirea educației inițiale (nu a celei obligatorii), cuprinzându-i și pe cei care și-au terminat educația inițială, după ce -s-a încheiat școlaritatea obligatorie (de exemplu, pe cei care au absolvit și studii universitare și postuniversitare înainte de a intra pe piața muncii).

[3] Jarvis, P., (1983), *Adult learning in the social Context*, London, Routledge, 240p.

În fapt, la nivel conceptual, noțiunile *educația adulților* și *educația continuă* (a adultului, educația de după educația formală, inițială, la care se face apel când individul este persoană adultă, în majoritatea cazurilor) se suprapun în mare măsură, diferențele fiind mai mult de nuanță, în sensul că educația continuă vizează mai mult continuitatea pregătirii de-a lungul carierei profesionale (pentru actualizarea cunoștințelor și a competențelor, pentru perfecționare, pentru recalificare, pentru reorientare și reintegrare profesională.

Educația adulților, în shimb, vizează aspecte mai generale, dimensiuni educaționale alternative, ce trebuie acoperite (civică, culturală, de timp liber, pentru grupurile marginalizate social sau intervenții educative specifice diferitelor grupuri de adulți: bătrâni, femei casnice, șomeri, imigranți, minoritari etc.).

Cele două orientări se regăsesc și în accepțiunile date de OECD**,** respective UNESCO educației adulților. Astfel, OECD are mai mult *o accepțiune economică* asupra educației ca investiție în „capitalul uman", în timp ce UNESCO a avut în mod tradițional o percepție mai *umanistă* și mai *democratică* asupra educației pentru adulți, *văzută ca mijloc de dezvoltare personală,* pe baza propriilor opțiuni și interese, de asigurare a incluziunii adultului într-o societate democratică, de asigurare a participării tuturor la educație, indiferent de statutul lor social sau cultural[4].

Accepțiunea OECD tinde să se impună tot mai mult în discursurile din societățile vest-europene, în care educația adulților este văzută ca *dezvoltare de competențe pentru a face față competiției de pe piața globală.* Astfel, educația adulților nu mai este o alegere voluntară, pentru dezvoltare personală *(empowerment),* ci devine tot mai mult o constrângere pentru asigurarea angajabilității *(employment),* pentru creșterea flexibilității personale și a competențelor în fața cerințelor în schimbare de pe piața muncii și din societatea cunoașterii, participarea voluntară, comunitară pierzând mult din accent.

E. Faure [5] încearcă să definească educația adulților prin raportare la *scopurile* pe care le are de îndeplinit, în funcție de cele două axe, *socială,* și *individuală* :

1. reprezintă substitutul educației inițiale elementare sau profesionale, mai ales pentru cei care au beneficiat parțial de educația adulților și au nevoie de o a doua șansă la educație;
2. prelungește educația individului, astfel încât acesta să facă față noilor exigențe ale lumii contemporane;
3. perfecționează educația acelora care posedă o educație de nivel înalt;
4. constituie un mod de împlinire personală pentru toți, o abordare umanistă, cu accentul pe nevoile individuale de dezvoltare personală.

Această definiție *articulează educația adulților cu educația inițială*, formală, a individului, integrând-o în ansamblul mai larg al *educației de-a lungul întregii vieți.*

Într-un alt sens, educația adulților este *știință,* o disciplină componentă a științelor educației, având un caracter *mai puțin normativ* decât știința educației copiilor, datorită faptului că adulții sunt deja formați. Știința educației adulților, după H. Siebert, ar fi abia la începuturile sale și s-ar caracteriza prin orientarea sa către practică și către cercetarea empirică, în scopul de a antrena adulții în viața politică, economică și culturală, de a stabili necesitățile actuale sau viitoare, dar și organizațiile existente, adecvate satisfacerii acestor necesități, precum și în scopul propunerii unor modele de organizare și acțiune pedagogică[6].

R. Muchielli simte nevoia unei delimitări și mai clare de educația copilului, denumind educația adulților *andragogie,* deoarece se adresează altor particularități de vârstă și se fundamentează pe alte principii. Mai ales M. Knowles este cel care a încercat să impună acest termen. Paradoxal, deși ar delimita mai bine educația pentru adulți de cea pentru copii, termenul *andragogie* (de la grecescul *aner, androt* - „adult") a pierdut teren în fața mai familiarului *educația adulților,* însă, în spațiul slav, continuă să fie folosit frecvent.

[4] Sava, S., Paloș , R., *Educația Adulților. Baze teoretice și repere practice,* Polirom, Iași, 2019.
[5] Faure, E., (1974), *A învăța să fii,* București, Editura Didactică și Pedagogică,332p.
[6] Siebert, H., (2001), *Pedagogie Constructivistă*, Iași, Institutul European, 228p.

M. Knowles [7]consideră că sintagma educație *a adulților* este greu de definit, datorită complexității sale, acoperind, deopotrivă, procesul de învățare a adulților, setul de activități organizate – realizate de o varietate de instituții cu scopul de a atinge obiective educaționale specifice -, dar și domeniul practicii sociale (acesta din urmă le-ar include pe primele două).

Toate aceste repere le regăsim reunite sintetic în următoarea definiție, comprehensivă, elaborată cu prilejul celei de-a XIX-a Sesiuni a Conferinței Generale UNESCO (Nairobi, 1976):

„ *Ansamblul proceselor organizate de educație, în ceea ce privește conținuturile, nivelurile și metodele, formale sau informale, care prelungesc sau înlocuiesc educația inițială efectuată in instituții școlare sau universitare sau sub aspectul formării profesionale, grație cărora persoanele considerate adulți de către societatea căreia ii aparțin își dezvoltă aptitudinile, își îmbogățesc cunoștințele, ameliorează calificarea lor tehnică sau profesională sau îi dau o nouă orientare, făcând să evolueze atitudinile și comportamentele în dubla perspectivă a înfloririi integrale a omului și a unei participări la o dezvoltare socioeconomică și culturală echilibrată și independentă* ”.

În aria semantică a sintagmei *educație a adulților,* putem menționa și alte concepte conexe, care au cunoscut o anumită utilizare la un moment dat, ca expresie a accentului pus pe încercarea de a găsi soluții recuperatorii pentru completarea unei educații inițiale insuficiente sau pentru continuarea educării și pe parcursul vieții profesionale[8]. Printre acestea, aminitim:

- *educația recurentă* (lat. *recurrere* - „a se întoarce înapoi”, „a reveni”, formă de educație continuă și de perfecționare profesională; termen impus de OECD în anii ’70) - posibilitate pentru populația activă de a reveni asupra formarii anterioare, completând-o, pentru a face față perimării accelerate a cunoștințelor și a competențelor dobândite anterior. Este o completare a educației formale pentru adulții care doresc să-și încheie educația inițială, întreruptă din varii motive. Individul este văzut ca având dreptul la o cantitate specifică de educație formală de-a lungul vieții sale, iar aceasta nu trebuie urmată neîntrerupt în școlaritatea inițială;
- *educația iterativă* - concept elaborat de pedagogia suedeză, și desemnează posibilitatea adulților de a-și alege perioadele și tipurile de studii pe care vor să urmeze alternativ sau concomitent cu activitatea productivă, fie în scopul completării unor lacune de pregătire sau a unor studii incomplete, fie pentru perfecționare, aprofundare sau chiar reorientare.

Limitându-se însă doar la anumite aspecte, acești termeni nu au reușit să se impună în timp. Pentru a nu produce o confuzie terminologică și mai mare, au fost înglobați treptat în termenul mai larg de educație continuă, după cum a arătat evoluția practicii. Însă termenul supraordonat celui de *educație a adulților*, care a reușit totuși să se impună salutar și în domeniul pe care-l analizăm, este cel global de *educație permanentă.*

Câștigul teoretic realizat din confruntările de la Conferința Internațională de la Montreal din 1960 rezidă mai ales în conceperea educației permanente ca fiind *universalul în educație*, că rațiunea de *a fi azi* a educației este de a fi continua, în forme variate, dar care se presupun unele pe altele, că sunt necesare existența unor principia unificatoare, libertatea și creativitatea alcătuind referențiale de bază în întregul system al noii educații. Astfel, educația permanentă apare ca exprimând tensiunea internă între diferitele laturi ale existenței umane pe parcursul întregii vieți [9].

Educația adulților își găsește originea în această *tensiune internă* între componentele vieții adultului și exprimă efortul de a se pune în acord cu sine și cu lumea. Ea nu poate exprima doar o ameliorare de suprafață, ci reconstrucția din interior a personalității umane, tocmai pentru a putea realiza un nou echilibru

[7] Knowles, M., (1984), *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning,* San Francisco, CA:Jossey Bass, 444p.
[8] Idem, 4., p.60.
[9] Idem, 1., p.49.

*al forţelor sale interne şi al sinelui cu modul social, natural sau cultural***.** Efectul acestor abordări noi se răsfânge asupra înţelesului general al fiinţei umane, al educaţiei şi al noilor relaţii ale omului cu lumea.

Încercarea de a constitui conceptele de educaţie permanentă şi educaţia adulţilor, în contextul schimbărilor intervenite în ultimile decenii în activitatea de formare a omului, pun în discuţie chiar conceptul de educaţie. Dacă în sensul său iniţial „educaţia era „ a avea grijă de copil ” , atunci definirea educaţiei **azi** se face în mai multe feluri: „transformare a conştiinţei psihologice a individului” (J.Piaget); „a finaliza şi promova schimbări în organizarea comportamentală a omului ”(P.A.Osterrieth) ; „a schimba sensul experienţei umane” (A.Quellet); „ modificarea valorii positive în comportarea raţională umană” (I. Cerghit) ;proces de asimilare şi practicare a informaţiilor, a valorilor şi acţiunilor specifice omului” [10].

În fapt, educaţia este construcţia şi reconstrucţia continuă a unui model interior de cunoaştere, apreciere şi acţiune în raport cu lumea în care trăim. Ea este totodată un proces de umanizare prin care indivizii dobândesc noi calităţi umane cu ajutorul cărora pot stabili un echilibru relativ stabil cu mediul social, cultural, profesional, natural etc.

Specific adulţilor, ceea ce conţine chiar definiţia lor, este angajarea variată într-o multitudine de roluri în muncă, familie, activităţi politice sau obşteşti. Din această angajare nu lipsesc conflictele, desigur, care îşi pun amprenta asupra personalităţii adultului. Această angajare în multiple roluri sociale nu facilitează schimbarea, ci duce la o inerţie în raport cu schimbarea. Adultul deci, nu acceptă uşor schimbarea, deoarece aceasta implică modificarea structural a întregului model explicativ, valoric şi acţional, şi este posibilă numai plecând de la câmpul de aplicaţie al cunoaşterii, aprecierii şi acţiunii de la ceea ce e util şi accesibil.

Deosebit de important pentru dezvoltarea adultului este evoluţia capacităţilor intelectuale ale acestora, stadiul în care se află aceste capacităţi. Activitatea de dezvoltare a cunoaşterii nu poate face abstracţie de modul cum evoluează la adulţi conţinutul pregătirii, fondul de informaţii ştiinţifice assimilate în procesul de pregătire şcolară. Dată fiind dominanta - operaţii de muncă - la adult are loc reorganizarea şi restructurarea acestor cunoştinţe în jurul operaţiilor de muncă. Dacă nu se intervine cu reactualizarea informaţiei ştiinţifice sau cu asimilarea alteia noi, cunoaşterea adultului capătă şi îşi accentuează caracterul fragmentar.

Un rol deosebit în constituirea conceptului de educaţie a adulţilor constituie *aspectele sociologice,* precum nivelul de şcolarizare anterioară, gradul de cultură al mediului în care trăieşte, activitatea economică şi socială în care este prezent, calificarea şi, desigur, imaginea despre sine, despre societate şi despre viitor pe care adultul o are. Acestea sunt prezente într-un evantai de mobiluri, de trebuinţe ale adultului, fie că li se spune nevoi, interese, centre de atenţie, motive sau dorinţe, proiecte şi aspiraţii şi alcătuiesc osatura acţiunilor concrete, ceea ce dinamizează, orienteză şi canalizează activitatea cotidiană.

O modalitate de analiză a educaţiei adulţilor, care încearcă să desprindă aliniamentele logice ale *interacţiunii civilizaţie-educaţie*, modul în care faptele de civilizaţie generează noi principii de cunoaştere, de valorizare, de acţiune în educaţie, după cum aceste principii vor produce noi fapte. Este o încercare de a desprinde raţiunea teoretică şi practică a diferitelor aspecte prezente ale civilizaţiei de a identifica tendinţele generale ale evenimentelor.

Raţiunea educaţiei adulţilor este astfel înţeleasă ca judecarea civilizaţiei omului de azi ca interogaţie asupra a cee ce se întâmplă cu subiectul istoriei, asupra a ceea ce se face concret în universul uman, a posibilelor alternative deschise şi a alegerilor, a opţiunilor necesare a se face din perspectiva moştenirii trecutului şi a cerinţelor viitorului. Judecata se îndreaptă, aşadar, asupra facultăţilor de a cunoaşte, a valorize, de acţiona ale adultului asupra a cee ace poate alcătui azi conştiinţa de sine a omului în civilizaţia contemporană.

[10] Idem, 3., p110.

Judecând civilizația după efectele sale asupra educației adultului după transformările realizate în experiența sensibilă, după modul în care omul poate interveni în desfășurarea acesteia prin atitudini, prin construirea de noi experiențe, obținem noi baze în inducerea acțiunilor formative.

Valorile, ca fundament al unei civilizații nu sunt doar ca ceva dorit, cuprins în aspirația umană, ci și ceva rezultat din activitatea umană concretă, din efortul de rezolvare a conflictelor, a tensiunilor practice în fața cărora se află adultul. Civilizația umană exprimă astfel o realitate tranzitională ce nu poate fi ușor conceptualizată și prin care experiența umană se modifică neîncetat, fie prin salturi, fie lent, în toate domeniile de existență umană. Acest fenomen constituie zona fierbinte a acțiunii, atât pentru indivizi, cat si pentru umanitate și nu poate fi doar ceva în afara noastră. Astfel, fiecare schimbare implică o *alegere și redirectionare*.

Astfel, civilizația avansează pe un plan mult mai central, devenind ordinea umană care conditionează educația și prin aceasta însăși drumul spre viitor. Adică, o autostructurare în cunoaștere, apreciere si acțiune prin care se deschid noile posibilități de dezvoltare a adulților, de civilizație în toate domeniile vieții sociale si individuale.

Într-o expresie sintetizatoare, civilizația contemporană semnifică modul de a schimba și utili factorii naturali existenți și de a-i integra în viața și activitatea umană proprie. Însăși restructurarea operațiilor gândirii în civilizația actuală pare a merge în direcția înlocuirii treptate a caracterului fragmentar al cunoașterii, prin preponderența conceptelor, dislocarea cunoașterii focalizată pe fapte fară perceperea relațiilor, a fixației si percepției asupra imediatului etc. Astfel, noua raționalitate în civilizația contemporană tinde tot mai mult să fie o modificare prin schimbarea schemelor de acțiune, o adaptare accelerată a schemelor logice la experiențele sensibile realizate și a acestora la noile structuri intelectuale.

Orientarea științifică a activităților de educație a adulților așa cum argumentează ideile de mai sus, este *o orientare de interior*, este ceva cuprins în natura internă a adulților prin cultură și nu un adaos. Ea alcătuiește astfel axiomele de la care se pleacă în conceperea activităților și totodată enunțul cheie în sistemul acestora, axa logică pe care se ordonează faptele de educație prin acțiunile organizate, dar și rezultat al întregului domeniu teoretic și practic. Aici credem ca se pune mai bine în evidență importanța activităților umane contemporane.

Noul principiu al educației școlare - învăț azi, produc azi- tinde să se apropie de cel a educației adulților, dar diferențele rămân de ordinul esențial, al statutului și rolului celor ce învață. Pentru adulți noțiunea de educator nu are în mod hotătâtor accepția de o persoană anume ca în cazul copiilor, când un educator face educație. La adult, *educatorul s*emnifică în primul rând activitatea de muncă pe care o desfășoară, deopotrivă cu grupul uman , cu colectivul din care face parte (profesional, de prieteni, familie etc). Învățarea în acest caz este *participare***.**

Un rol important în educația adulților îl joacă, de asemenea, atașamentul la mijloacele instituționale de participare culturală relevând apartenența la comunitatea dată și, strâns legată de aceasta, perceperea conflictului dintre valorile grupului și opusul acestora, adulții fiind pe trepte diferite de dezvoltare socială și culturală, deși aparțin aceloraşi vârste și aceleiași societăți. Experiența, mediul, nivelul aptitudinilor, contextul social de dezvoltare își pun aici puternic amprenta, participarea fiind una diferențiată, și individul este coautor, coparticipant la propria formare.

Educația adulților se identifică și cu efortul de socializare, de dezvoltare a unei lumi cuturale, plecând de la experiențele specifice în situații date. Ea reprezintă și un mod de comunicare cu membrii grupului căruia îi aparțin. Ca atare, regulile formale și neformale ce guvernează aceste relații ale grupului vor duce la dezvoltări diferite în funcție de coeziunea, organizarea și orientarea grupului. Prin regulile de organizare a acestuia, adultul dobândește determinarea noilor opțiuni.

Familia, în acest context, este chemată să îndeplinească o funcție de modelator, atât în conturarea noilor noilor atitudini, cât și a criteriilor de opțiune, de însușire practică a noului discurs profesional, social și

cultural. Dacă experiența adultului exercită o influență puternică asupra limbajului înțelegerii, a atitudinii, aceasta nu poate fi transferată aidoma atunci când e vorba de relațiile sale sociale.

Adultul, prin experiența sa cu alți membri ai societății, cu alte colectivități sociale, dobândește o viziune pluralistă despre muncă și viață, un sprijin în distanțarea de atutudinile sale anterioare. Experiența altor moduri de relații social-umane va contribui în felul acesta la însușirea valorilor noi din societate, configurând mai profund, mai puternic, rolul experienței culturale cu care el intră în legătură în viața de fiecare zi.

Astfel, din observațiile făcute mai sus, putem sublinia faptul că dimensiunea științifică, informațională, singură nu este suficientă pentru o dezvoltare a reprezentărilor culturale și acceptarea sau refuzul unui anumit sistem de valori sociale. Acesta depinde și de factori de mediu social, de dezvoltarea bio-psihologică, de gradul de elevație al relațiilor sociale din colectivitățile în care adultul intră în legătură sau în care este integrat. La rândul lor, relațiile din interiorul familiei nu sânt suficiente pentru a determina condițiile necesare formării și dezvoltării atitudinilor sociale active. Adultul receptează lumea în care trăiește prin efort propriu. Tot printr-un astfel de efort își designează și rolul său social și cultural, locul său în ansamblul relațiilor din colectivitatea din care face parte sau în care se va integra în viitor. Educația adulților se raportează mereu la capacitățile de învățare ale acestora, indiferent de punctul de analiză al acesteia. Din aceste considerente derivă și unul din principiile fundamentale ale educației permanente: *a învăța să fii capabil să înveți*; să-ți dezvolți la maxim aceste posibilități.

BIBLIOGRAPHY

1. Văideanu, G., (1988), *Educația la frontiera dintre milenii*, București, Editura Politică, 326p.
2. Jarvis, P., (1983), *Adult learning in the social Context*, London, Routledge, 240p.
3. Faure, E., (1974), *A învăța să fii,* București, Editura Didactică și Pedagogică,332p.
4. Siebert, H., (2001), *Pedagogie Constructivistă*, Iași, Institutul European, 228p.
5. Knowles, M., (1984), *Andragogy in action*, Jossey-Bass Inc., 480p.
6. Sava Simona., Paloș Ramona., *Educația Adulților. Baze teoretice și repere practice,* Polirom, Iași, 2019.
7. Vințanu, N., (1998), *Educația Adulților,* Editura Didactică și Pedagogică , 119p.

AGEISM IN ROMANIAN NURSING – SOCIO-CULTURAL INFLUENCES

Mihaela-Alexandra Gherman
PhD, post-doctoral project manager, „Alexandru Ioan Cuza" University of Iași

Abstract: Globally, the COVID-19 pandemic brought forth a parallel pandemic of ageism targeting older people (Ayalon et al., 2020). Stereotyping, prejudice, and discrimination against the elderly existed long before the pandemic in most social structures around the world (Ng et al., 2021). In Romania, ageism targeting older adults was estimated to be high before the pandemic (Carmen, 2012; Swift et al., 2018) and to have increased during this time (Gherman, Arhiri & Holman, 2022). Ageism is a socio-cultural construct, shaped by national identity influences which delineate group categorizations and the social dynamics surrounding them (Gallo, 2019). Therefore, ageism should be studied in the national context in which it occurs, with previous findings showing that geographic borders and corresponding social group identities highly influenced how older people were perceived, labeled, and treated (Gallo, 2019; Sao Jose & Amado, 2017; Sao Jose et al., 2017). Social Representations Theory can help us understand the bi-directional relationship between identities and social representations, and thus inform us on how national identities may have exacerbated ageism in Romania during the COVID-19 pandemic (Dougherty, Eisenhart, & Webley, 1992; Markova, 2007; Ng et al., 2021). Our analysis focuses on nurses' and nursing students' ageist social representations of older patients in Romania. Elder abuse in the Romanian healthcare system is not properly legislated so that it can be efficiently prevented, identified, or combatted (Caciula, 2020). During the pandemic, older patients suffering from chronic diseases or from COVID-19 infections were the most severely impacted by this. The scarce empirical data available suggests that nurses may be among the main perpetrators of ageist acts against older patients (Caciula, 2020; Caciula et al., 2010). The restrictions set in place by Romanian health officials to protect this group were based on stereotypical views, according to which they were unable to take care of themselves and needed external intervention to regulate their behavior and safeguard their health (Ayalon et al., 2020). This confirmed and reinforced Romanian nurses' ageist views and may have worsened the elder abuse in institutional settings. Drawing from the results of three studies conducted on Romanian nurses and nursing students during the Covid-19 pandemic, from 2020 to 2021, we aim to highlight how national identities and socio-cultural factors influenced ageism in this sector. Intercultural dialogue is needed, to negotiate the collective meanings our society attributes to older adults and, respectively, older patients. The high levels of ageism reported by Romanian nursing students and nurses may be the result of the identity we, as a nation, have been constructing for this group for centuries. For any significant progress to be achieved, official authorities and non-governmental associations from all sectors of activity should work together to reframe the process of ageing along the coordinates of positive ageing and to thus reinstate the rights and dignity of older adults and patients alike.

Keywords: ageism, nurses, national identity, social representations, ageing.

More and more theorists and researchers recognize that ageism has to be understood in relation to the specific geo-cultural space in which it occurs (Gallo, 2019; McHugh, 2003; Wilinska, de Hontheim & Anbacken, 2018). Several welfare and socio-cultural norms were previously shown to impact how people feel about, conceive of, and treat, older adults (Radl, 2012; Trusinová, 2014; van den Heuvel & van Santvoort, 2011). This is why some argue for the necessity to study cross-cultural ageism, thus suggesting that a cross-national perspective in the investigation of this phenomenon would significantly enhance scientific knowledge on how local contexts socially construct ageism (Schoenberg and Lewis, 2005). Rather than proposing an essentialist view of the culture, studying ageism

contextually is meant to foster reflection upon how norms, practices and meaning-making processes define ageist views and behaviors toward older people.

Age is an important signifier of social categories, as it creates ranks of ages according to their social desirability (Bytheway, 1995, 2005). Hence, ageism is predicated upon how a society understands age. Ageism is considered a form of social oppression and inequality which comprises more than overt discriminatory and exclusionist practices, including meanings and actions which are habitually considered natural in a certain context (Wilinska, de Hontheim & Anbacken, 2018). It is important to understand that ageism constitutes a status-quo of social dynamics in a certain society, very seldom questioned by younger and older members alike (see self-directed ageism). This normalization of ageist practices at the societal level is what makes it so difficult to combat and prevent their occurrence. To illustrate, anti-ageing products are very popular and enjoy a high degree of social acceptance, although they are an indicator that old age is considered, at the least, not socially desirable (Vincent, 2006, 2007).

Social Representations Theory studies how social groups ascribe meaning to a phenomenon of interest via communication (Moscovici, 1984, 1998). The theory has often been used to study socio-cultural differences in how an object is constructed in different settings (Abric, 2001; Guimelli & Deschamps, 2000; Markova, 2007; Moscovici, 1984, 1998; Quenza, 2005; Piermatteo et al., 2018). According to it, social representations are formed through the socialization process, being intimately associated with collective identities, such as national identities (Dougherty et al., 1992; Markova, 2007). As such, how people feel, think or act may be rather independent of individual will, which would mean that modes of action are established by the society in which they live (Moscovici, 1984, 1998). When people categorize themselves as citizens of a certain country, they adhere to a national identity, which is more than mere group membership. Taking on a national identity involves sharing the social representations related to it (Dougherty et al., 1992). These social representations define the content of national identities, exercising a certain amount of coercive power on the meanings, values, and beliefs of the citizens (Marková, 2007). For instance, when someone labels oneself as Romanian, they are embracing what it means to be Romanian in relation to multiple objects of interest – the social representations associated to the Romanian national identity. While the social representations associated to national identity may be influenced by political affiliation as well, depending on the social object in question, when it comes to age, past research has shown that welfare and social policy are usually the factors fueling ageism and intergenerational conflict, mostly because they induce irrational fears of the elderly (Biggs, 2001; Estes & Phillipson, 2002; Vincent, 1996).

In Romania, old age is socially constructed as negative, with few elements of positive ageing permeating it. Thus, old age is associated with poverty, loneliness, frailty, retirement, and decline (Gherman, 2014). Consequently, social representations of older adults are also negative (Carmen, 2012). Welfare and social policy toward the elderly are consonant with these social constructions: the budget funds allotted for the elderly are smaller than the ones allotted by other European countries, while the quality of healthcare, welfare, and public services lag behind as well (Bodogai & Cutler, 2014). Hence, it is not surprising that ageism had a negative influence on Romanian employment practices and healthcare quality (Dafinoiu & Crumpei, 2013; Duduciuc, 2016; Gherman, 2014; Sofica, 2012; Teodorescu & Chiribucă, 2018; van den Heuvel & van Santvoort, 2011). Elder abuse, a facet of ageism, is also estimated to be very high in Romania (Caciula, 2020). The most easily recognized types of elder abuse are the physical and financial ones, because they are more easily detected by the current legislation. Thus, physical abuse is recognized because of the laws meant to prevent and combat domestic violence, while financial abuse is easier to detect and report because financial frauds are the topic of many public awareness campaigns promoted by police and other public authorities. However,

other forms of elder abuse remain largely undetected, due to the fact that current legislation does not properly cover them (Caciula, 2020).

Perhaps the most worrisome consequences of ageism relate to the healthcare domain. During the COVID-19 pandemic, both benevolent and hostile ageism have soared all over the world (Ayalon et al., 2020; Rueda, 2021; Vervaecke & Meisner, 2021). On the one hand, measures to protect the health of older adults and reduce the impact of COVID-19 have proliferated the exclusion and discrimination of older adults (Barth et al., 2021; Vervaecke & Meisner, 2021). Quarantines, banning visits in nursing homes and hospitals isolated older people from their loved ones, and were estimated to significantly affect the mental and psychological well-being of the elderly (Barth et al., 2021). The services for the management and prevention of other health conditions, including medical emergencies such as strokes and most chronic conditions have also been disrupted during the pandemic, which has disproportionately affected the elderly (Barth et al., 2021; Brooke & Jackson, 2020). However, the most extreme instance of ageism was related to the type of triage which was performed when the collapse of the healthcare systems led to the dramatic rationing of critical resources (Rueda, 2021). More and more experts agree that age alone did not justify depriving the elderly of access to ventilators and other medical resources in favor of the young, suggesting that ageism may have played a part in this type of triage (Boreskie et al., 2020; Guidet et al., 2021; Zivot, 2020). To conclude, the COVID-19 pandemic exacerbated both overt and indirect ageism, with older adults being deprived of social and medical resources during this time.

In Romania, prior to the pandemic, research has shown that ageism was high in healthcare, particularly among nurses (Caciula, 2020). Thus, they could not correctly identify instances of abuse and were unlikely to consider that their being deprived of freedom and their neglect amounted to elder abuse (Caciula et al., 2010). Non-incidentally, elder abuse prevention, identification and reporting are not included in the curriculum for healthcare workers in Romania (Caciula, 2020). Unfortunately, elder abuse itself is still a new concept in this country, although the majority of the population considers that it is a widespread practice at the national level.

Since the COVID-19 pandemic came with social measures which restricted older adults' freedom and rights, similarly to other countries, we expected that it exacerbated ageism among Romanian nurses as well. We examined this proposition in two studies which aimed to compare and contrast the social representations of ageing, older adults and older patients in Romanian nurses and nursing students. We were also interested in the influence of professional identities as well as other contextualized identities, such as national identity, on the social construction of these objects. These studies examined the structure and content of these social representations, according to the zones which compose them: *the central nucleus* (i.e., the core), which contains the most definitory and widely shared elements of the representation; *the contrast zone*, comprising representational views shared by few group members, who regard them as the most representative for the representation; *the first periphery*, which encompasses popular, but not definitory views of the social object; *the second periphery*, where elements which are neither popular nor widely shared reside (Abric, 2001; Dany et al., 2015; Quenza, 2005; Guimelli & Deschamps, 2001). To this end, hierarchical evocation questionnaires with association tasks were employed, whereby participants associated four words or phrases with the objects of social representations investigated, namely "Ageing", "Older adults" and "Elderly patients" (Abric, 2001).

Our findings have shown that attitudes as well as social representations of *ageing*, *older adults*, and *older patients* were negative in terms of valence for nurses and nursing students alike. Examining our two groups' representational structures by using the rank-frequency method (Dany et al., 2014), we noticed an unusually high number of central core elements for nurses' representations of elderly patients

and older adults, higher than for students, indicative of late stages representation transformation in terms of group norms (Abric, 2001). This was in line with our hypothesized influence of the COVID-19 pandemic-related societal and institutional changes (Ayalon et al., 2020). In contrast, for nurses' representations of ageing, most elements were in the contrast zone, indicating initial stages of transformation, whereby few group members assign more weight to object attributes different from the consensual core ones (Dany et al., 2015; Quenza, 2005). Given our participants' younger age, it is possible that they did not perceive their future older selves as being at risk because of the pandemic, with a slower transformation of their ageing representation (Gherman, 2014). In terms of content, more pandemic-related associations were found in nurses' elderly patients' representations (e.g., COVID-19, PPE), with medical stereotyping in the core evoking the major topics of the current public narrative (e.g., comorbidities, death) (Ng et al., 2021).

Both hostile and benevolent stereotypes were also found in the core zone for nurses, with few non-ageist elements in the contrast zone, indicative of a small sub-group who did not define this category of patients in ageist terms. For students, pandemic-specific elements were absent in the core, but present in the first periphery for elderly patients, illustrating a slower representational transformation (Dany et al., 2015). These structural differences were most likely due to the increased salience of elderly patients for nurses, who had been in (almost) daily contact with them, thus supporting our assumption of pandemic narratives as responsible for the changes in the social representations of elderly patients. Comparisons between the cores of the three representations, performed separately for nurses and students, revealed different perspectives in terms of personal involvement. Nurses' views were influenced by a person-centered approach, concerned with ethics of caring, as elderly patients increased their own mortality salience and both older adults and patients sensitized them concerning personal future suffering. The degree of identification with elderly patients (and, implicitly, humanization) was higher than for students, who tended to adopt a more dehumanized, socio-economic perspective, with common threads such as *poverty*, *retirement*, *medication*, and *hospitalization* (Diniz et al., 2019). This showed a greater potential for moral conflict and distress in nurses, as they also reported specific effects of moral distress, like having felt helpless and frustrated (Sundin-Huard & Fahy, 1999; Wiegand & Funk, 2012). In addition to this, while most students mentioned discriminatory practices toward elderly patients in hospitals, no such reference was made by nurses. A double perspective could be at play here, with nurses as either actants and/or witnesses of such occurrences, ashamed of disclosure or compelled to keep silent, due to in-group loyalty or external pressure, all correlates of moral distress (McCarthy & Gastmans, 2015).

Correspondence analyses were also run on the data. These inter-group analyses shed more light on how nurses and students represented aging and older adults. First, nurses focused more on the negative aspects of ageing as compared to students, who evoked elements of positive ageing as well. Secondly, while nurses seemed to harbor only negative ageism towards older adults (e.g., infantilization, condescension), students evoked both hostile and benevolent ageist associations, in the pattern described by the Stereotype Content Theory (Cuddy & Fiske, 2002; Fiske et al., 2002). On the first dimension, older adults were positively stereotyped as kind, loving and wise, while on the second dimension, they were seen as low in perceived competence (frail, intellectually incompetent, passive, and dependent). This combination of stereotypes had been shown to lead to patronizing sentiments during the pandemic, increasing the "otherness" of older adults and reinforcing the superior status of the younger (Vervaecke & Meisner, 2021). We observed variations in the influence of the pandemic narratives on the nurses' representations of elderly patients according to proportion of contact and specialty. This influence was stronger for nurses in high contact with elderly patients, especially the ones in Palliative care and Intensive Care Units and accompanied by benevolent ageism. As such,

patients were likened to children in terms of physiological and psychological needs, while nurses felt helpless, saddened, and overwhelmed, feelings specific to increased moral distress (Vervaecke & Meisner, 2021).

Ageing and older adults were also primarily perceived through the lens of decline, be it physical, professional, or social, alongside very few positive ageing elements (e.g., family, leisure activities), suggestive of content transformation in the direction of medicalization and both hostile and benevolent ageism, with older adults equally criticized and pitied. In nurses caring for fewer elderly patients, directly stated associations with the current pandemic did not emerge. However, the pandemic narratives about older adults could be identified in their discourse (e.g., high risk), alongside negative and positive stereotyping (e.g., suspiciousness, psychological frailty) and feelings of depression, boredom, frustration, and compassion. This mirrored their views on ageing and older adults, where hostile ageism was rampant, as indicated by the negative facet on the second dimension comprising only offensive slurs and negative stereotypes. For students, representations of ageing and older adults were quite similar, with elements of positive ageing and benevolent ageism. In contrast, elderly patients were associated with negative stereotypes (e.g., frailty and dependency) and prejudice on the second dimension and with discriminatory practices and neglect on the first dimension. Hence, for students, the role of "patient" for an older adult embodied the worst in the entire representational field, probably due to the direct association with disease and death proximity.

To sum up, the findings of our association studies showed the importance of the social identities when defining ageing, older adults, and older patients. First, we found differences according to the professional identities (nursing students vs. nurses), supporting previous work emphasizing the bi-directional connections between identities and representations (Dougherty et al., 1992; Markova, 2007). Second, our results suggested that the COVID-19 pandemic has transformed the three social representations in a more ageist direction, as it happened in other geo-cultural contexts (Ayalon et al., 2020; Vervaecke & Meisner, 2021). Finally, we found similarities between the social representations of ageing and social representations of older adults, respectively patients. Since we know that the social representations of ageing are likely to be influenced by national identity (Dougherty et al., 1992), and since these representations impacted our participants' views on older adults and patients, we can see the trajectory of the influence of national social representations of ageing and older adults on nurses' and nursing students' representations of older patients.

To further test our results, we also carried out a qualitative study where we used the episodic interviewing technique to explore nurses' social representations of ageing, older adults, and older patients. Episodic interviews are used to tap into the episodic memories of participants to narratively re-construct the social representations of an object of interest (Flick, 2000). They are recommended for sensitive topics, such as ageism, racism, and other forms of discrimination/prejudice/bias. The transcripts were subjected to thematic and co-occurrence analyses. Findings showed that nurses' social representations of elderly patients, functioning as codes of conduct, draw from both their professional patient-centered ethics and from the ageist narratives and practices currently circulating at their workplaces (i.e., their professional social groups) and at the societal level (i.e., national identities). Therefore, they may have internalized certain ageist views due to their national identities and positioned themselves against others because of their patient-centered professional values. These findings showed us how important it may be to cultivate nurses' professional identities in their ethical aspects in order to lower the influence of their national identities on their social representations of older patients. This could be a novel avenue for tackling ageism among Romanian nurses, which future studies should explore in more depth.

Conclusion

Ageism is a global socio-cultural phenomenon, deeply linked to national identities which construct its meaning and inform unique contextual manifestations. Globally uniform ageism research is often based on notions and standards dictated by western countries which may be ill-fitted to account for such variations (Aboderin & Hoffman, 2015). In order to achieve a comprehensive understanding of the phenomenon, an intercultural dialogue is needed, with actants from different spatial and temporal contexts. To achieve this, Social Representations Theory could be used to investigate ageism, because of its potential to uncover the bi-directional relationships between identities and commonsense knowledge.

BIBLIOGRAPHY

Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 42–47). Oxford, UK: Blackwell Publishing.

Aboderin, I., & Hoffman, J. (2015). Families, intergenerational bonds, and aging in Sub-Saharan Africa. *Canadian Journal on Aging/La Revue canadienne du vieillissement, 34*(3), 282-289. https://doi.org/10.1017/S0714980815000239

Ayalon, L., Chasteen, A., Diehl, M., Levy, B., Neupert, S. D., Rothermund, K., Tesch-Römer, C., & Wahl, H. W. (2020). Aging in times of the COVID-19 pandemic: Avoiding ageism and fostering intergenerational solidarity. *The Journals of Gerontology: Series B*. doi:10.1093/geronb/gbaa051

Barth, N., Guyot, J., Fraser, S. A., Lagacé, M., Adam, S., Gouttefarde, P., ... & Célarier, T. (2021). COVID-19 and Quarantine, a Catalyst for Ageism. *Frontiers in public health*, *9*, 321.

Biggs, S. (2001). Toward critical narrativity. Stories of aging in contemporary social policy. *Journal of Aging Studies, 15*, 303–316. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2111-1_6

Bodogai, S. I., & Cutler, S. J. (2014). Aging in Romania: Research and public policy. *The Gerontologist, 54*(2), 147-152. https://www.doi.org/10.1093/geront/gnt080

Boreskie, K. F., Boreskie, P. E., & Melady, D. (2020). Age is just a number–and so is frailty: Strategies to inform resource allocation during the COVID-19 pandemic. *Canadian Journal of Emergency Medicine, 22*(4), 411-413.

Brooke, J., Jackson, D. (2020). Older people and COVID-19: Isolation, risk and ageism. Journal of Clinical Nursing, 29, 2044–6. https://www.doi.org/10.1111/jocn.15274

Bytheway, B. (1995). *Ageism*. Buckingham, UK: Open University Press.

Bytheway, B. (2005). Ageism and age categorization. *Journal of Social Issues, 61*(2), 361–374. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00410.x

Carmen, S. M. (2012). Ageism in Romania and Intergenerational Practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 4736–4740. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.327

Caciula, I. (2020). Elder Abuse in Romania:Work in Progress. In M.K. Shankardass (Ed.), International Handbook of Elder Abuse and Mistreatment (pp. 237-242). Singapore: Springer.

Caciula, I., Livingston, G., Căciulă, R., & Cooper, C. (2010). Recognition of elder abuse by home care workers and older people in Romania. *International psychogeriatrics*, *22*(3), 403-408. doi:10.1017/S104161020999161X

Cuddy, A. J., & Fiske, S. T. (2002). Doddering but dear: Process, content, and function in stereotyping of older persons. In T. Nelson (Ed.), *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons* (pp. 3–26). Cambridge, MA: The MIT Press.

Dafinoiu, I., & Crumpei, I. (2013). Social representations of the elderly–an exploratory study. *Psihologia socială, 32*, 185-195.

Dany, L., Urdapilleta, I., & Monaco, G. L. (2015). Free associations and social representations: some reflections on rank-frequency and importance-frequency methods. *Quality & Quantity, 49*(2), 489-507. https://www.doi.org/10.1007/s11135-014-0005-z

Diniz, E., Bernardes, S. F., & Castro, P. (2019). Self-and other-dehumanization processes in health-related contexts: A Critical review of the literature. *Review of General Psychology, 23*(4), 475-495. doi:10.1177%2F1089268019880889

Dougherty, K. C., Eisenhart, M., & Webley, P. (1992). The Role of Social Representations and National Identities in the Development of Territorial Knowledge: A Study of Political Socialization in Argentina and England. *American Educational Research Journal, 29*(4), 809–835. https://doi.org/10.3102/00028312029004809

Duduciuc, A. (2016). Students' stereotypes on ageing and theuse of elderly people in advertising. *Euromentor Journal-Studies about education,* (03), 59-71.

Estes, C., & Phillipson, C. (2002). The globalization of capital, the welfare state, and old age policy. *International Journal of Health Services, 32*(2), 279–297. https://doi.org/10.2190%2F5TY7-PD68-QLD1-V4TY

Fiske, S. T., Cuddy, A. J., Glick, P., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 878–902. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.82.6.878

Flick, U. (2000). Qualitative inquiries into social representations of health. *Journal of Health Psychology, 5*(3), 315-324. https://doi.org/10.1177/135910530000500303

Gallo, V. (2019). Ageism in nursing education: A review of the literature. *Teaching and Learning in Nursing, 14*(3), 208–215. https://doi.org/10.1016/j.teln.2019.04.004

Gherman, M.A. (2014). Social Representations of the Process of Ageing in Young and Mature Romanian Adults. *Romanian Journal of Applied Psychology, 16* (2), 45-54. Available at: http://www.rjap.psihologietm.ro/Download/rjap162_4.pdf

Gherman, M.A., Arhiri, L., & Holman, A. (2022). Ageism, moral sensitivity and nursing students' intentions to work with older people – A cross-sectional study. *Nurse Education Today, 105372.* https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105372

Guidet, B., Flaatten, H., & Leaver, S. K. (2021). Age is just a number: how should we triage old patients in the coronavirus disease 2019 pandemic? *European Journal of Emergency Medicine, 28*(2), 92-94.

Guimelli C., & Deschamps J.-C. (2000). Effets de contexte sur la production d'associations verbales. Le cas de la représentation sociale des Gitans [Context effects on verbal association production: Social representations of Gypsies]. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 47*, 44–54. Available at: https://psycnet.apa.org/record/2000-12644-003

Markova, I. (2007). Social identities and social representations. In G. Moloney and I. Walker (Eds.), *Social representations and identity: Content, process and power* (pp. 215-236). New York, NY: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230609181_12

McCarthy, J., & Gastmans, C. (2015). Moral distress: A review of the argument-based nursing ethics literature. *Nursing Ethics, 22*(1), 131–152. doi:10.1177/0969733014557139

McHugh, K. E. (2003). Three faces of ageism: Society, image and place. *Ageing & Society, 23*, 165–185. https://doi.org/10.1017/S0144686X02001113

Moscovici, S. (1984*).* The phenomenon of social representations. In R. M. Farr and S. Moscovici (Eds*), Social Representations* (pp. 3–69). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. In U. Flick (Ed.), *The Psychology of the Social* (pp. 209–247). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ng, R., Chow, T. Y. J., & Yang, W. (2021). Culture Linked to Increasing Ageism during Covid-19: Evidence from a 10-billion-word Corpus across 20 Countries. *The Journals of Gerontology: Series B*, gbab057. *doi:10.1093/geronb/gbab057*

Piermatteo, A., Tavani, J. L., & Monaco, G. L. (2018). Improving the study of social representations through word Associations: Validation of semantic contextualization. *Field Methods, 30*(4), 329-344. doi:10.1177/1525822X18781766

Quenza, C. J. P. (2005). On the Structural Approach to Social Representations. *Theory & Psychology, 15(*1), 77–100. doi:10.1177/0959354305049746

Radl, J. (2012). Too old to work, or too young to retire? The pervasiveness of age norms in Western Europe. *Work, Employment & Society, 26*(5), 755–771. https://doi.org/10.1177%2F0950017012451644

Rueda, J. (2021). Ageism in the COVID-19 pandemic: age-based discrimination in triage decisions and beyond. *History and Philosophy of the Life Sciences, 43*(3), 1-7. https://dx.doi.org/10.1007%2Fs40656-021-00441-3

Sao Jose, J. M., & Amado, C. A. (2017). On studying ageism in long-term care: a systematic review of the literature. *International psychogeriatrics, 29*(3), 373–387. https://doi.org/10.1017/S1041610216001915

Sao Jose, J. M. S., Amado, C. A. F., Ilinca, S., Buttigieg, S. C., & Taghizadeh Larsson, A. (2017). Ageism in health care: a systematic review of operational definitions and inductive conceptualizations. *The Gerontologist*, *59*(2), e98-e108. doi:10.1093/geront/gnx020

Schoenberg, N. E., & Lewis, D. C. (2005). Cross-cultural ageism. In E. B. Palmore, L. G. Branch, & D. K. Harris (Eds.), Encyclopedia of ageism (pp. 87–92). New York, NY: The Haworth Pastoral Press.

Sofica, A. (2012). The social network of actors influencing age discrimination in the human resources recruiting process. *Eastern Journal of European Studies, 3*(1), 169-188. Retrieved from: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=519293

Sundin-Huard, D., & Fahy K. F. (1999). Moral distress, advocacy and burnout: Theorising the relationships. *International Journal of Nursing Practice, 5*(1), 8-13. doi:10.1046/j.1440-172x.1999.00143.x

Swift, H.J., Abrams, D., Marques, S., Vauclair, C.M., Bratt, C., & Lima, M.L. (2018). Ageism in the European Region: Finding from the European Social Survey. In L. Ayalon and C. Tesch-Römer (Eds.), *Contemporary Perspectives on Ageism. International Perspectives on Aging, vol 19*. Cham, Switzerland: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-73820-8_27

Teodorescu, A., & Chiribuca, D. (2018). Old People in Romanian New Media: from Undermined Identities to Social Death. A Case Study. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 60*, 188.

Trusinová, R. (2014). No two ageisms are the same: Testing measurement invariance in ageism experience across Europe. *International Journal of Social Research Methodology, 17*(6), 659–675. https://doi.org/10.1080/13645579.2013.823003

van den Heuvel, W. J., & van Santvoort, M. M. (2011). Experienced discrimination amongst European old citizens. *European Journal of Ageing, 8*(4), 291–299. https://doi.org/10.1007/s10433-011-0206-4

Vervaecke, D., & Meisner, B. A. (2021). Caremongering and assumptions of need: The spread of compassionate ageism during COVID-19. *The Gerontologist, 61*(2), 159-165. doi:10.1093/geront/gnaa131

Vincent, J. A. (1996). Who is afraid of an ageing population? *Critical Social Policy, 16*, 3–27. https://doi.org/10.1177%2F026101839601604701

Vincent, J. A. (2006). Ageing contested: Anti-ageing science and the cultural construction of old age. *Sociology, 40*(4), 681–698. https://doi.org/10.1177%2F0038038506065154

Vincent, J. A. (2007). Science and imagery in the 'war on old age'. *Ageing & Society, 27*, 941–961. https://doi.org/10.1017/S0144686X07006630

Wiegand, D. L., & Funk, M. (2012). Consequences of clinical situations that cause critical care nurses to experience moral distress. *Nursing Ethics, 19*(4), 479–487. doi:10.1177/0969733011429342

Wilińska, M., Hontheim, A. D., & Anbäcken, E. M. (2018). Ageism in a cross-cultural perspective: Reflections from the research field. In L. Ayalon and C. Tesch-Römer (Eds.), *Contemporary Perspectives on Ageism* (pp. 425-440). Cham, Switzerland: Springer.

Zivot, J. (2020). Coronavirus disease 2019 triage teams: Death by numbers. *Critical care medicine, 48*(8), 1241. https://www.doi.org/10.1097/CCM.0000000000004435